

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ СПОРТА И ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Мр Дејан Б. ИЛИЋ

ВРЕДНОВАЊЕ ОБРАЗОВАЊА
И ОБРАЗОВНЕ ПОТРЕБЕ
РУКОМЕТАША

(Докторска дисертација)

Ментор

Ред. проф. др Млађен Б. ГАЛИЋ

Београд, 2009.

САДРЖАЈ

Contents	4
Резиме	6
Summary	9
1. УМЕСТО ПРЕДГОВОРА	12
2. УВОД	18
3. ДЕФИНИСАЊЕ ПОЈМОВА И ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА	22
3.1. ВРЕДНОСТИ И ВРЕДНОВАЊЕ	22
3.1.1. Ка одређењу појма – „вредност“.....	22
3.1.2. Вредности и сродни појмови.....	37
3.1.3. Најпознатије класификације вредности и образовање.....	42
3.1.4. Вредновање образовања спортиста.....	45
3.2. ВРЕДНОСНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ	49
3.2.1. Дефинисање вредносних оријентација.....	49
3.2.2. Вредности и вредносне оријентације – трагање за различитостима.....	51
3.2.3. Различита полазишта класификација вредносних оријентација.....	54
3.2.4. Класификација вредносних типова личности Едварда Шпрангера.....	60
3.3. ПОТРЕБЕ	67
3.3.1. Појам и основна обележја потреба.....	67
3.3.2. Неке од људских потреба – различите класификације.....	73
3.3.3. Потребе, мотиви и жеље.....	83
3.4. ОБРАЗОВНЕ ПОТРЕБЕ	85
3.4.1. Шта обухвата појам – „образовне потребе“.....	85
3.4.2. Претпоставке „функционисања“ образовних потреба.....	89
3.4.3. Различите врсте образовних потреба.....	91
3.4.4. Утврђивање образовних потреба спортиста.....	94
3.4.5. Неке од теорија образовних потреба.....	96
3.5. ВРЕДНОСНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ И ОБРАЗОВНЕ ПОТРЕБЕ СПОРТИСТА (ка откривању међузависности).....	104
5. ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ЕМПИРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА	133
5.1. Предмет истраживања.....	135
5.2. Циљ, задаци и хипотезе истраживања.....	136
5.3. Методе, технике и инструменти истраживања.....	141
5.4. Популација и узорак истраживања.....	148
5.5. Организација прикупљања података.....	151
5.6. Нивои и начини обраде емпиријских података.....	151

6. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА	154
6.1. ВРЕДНОСНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ АКТИВНИХ РУКОМЕТАША	154
6.1.1. Социјално-демографске карактеристике и вредносне оријентације.....	154
6.1.2. Ранг преференција вредносних оријентација.....	160
6.1.3. Корелације вредносних оријентација код рукометаша	164
6.2. ОБРАЗОВНЕ ПОТРЕБЕ РУКОМЕТАША	166
6.2.1. Социјално-демографске карактеристике и образовне потребе рукометаша.....	166
6.2.2. Однос поседованих и жељених знања	180
6.2.3. Поседована и жељена знања – факторска структура.....	184
6.3. ВРЕДНОСНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ И ОБРАЗОВНЕ ПОТРЕБЕ	
РУКОМЕТАША.....	195
6.3.1. Вредносне оријентације и водећа оријентација рукометаша према образовању ..	195
6.3.2. Вредносне оријентације рукометаша и главна образовна потреба (разлог)	198
6.3.3. Вредносне оријентације рукометаша и поседована и жељена знања	200
6.3.4. Вредносне оријентације рукометаша и укупна количина	
поседованих и жељених знања.....	205
6.3.5. Вредносне оријентације и разлика жељених	
и поседованих знања рукометаша.....	209
6.3.6. Вредносне оријентације и образовне потребе рукометаша	
и подручја образовања.....	211
6.3.7. Вредносне оријентације и образовне потребе рукометаша	
и начин стицања знања.....	212
6.3.8. Вредносне оријентације и образовне потребе рукометаша	
и место стицања знања.....	214
6.3.9. Вредносне оријентације и образовне потребе и трајање образовне активности...217	
6.4. ВРЕДНОСНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ И ОБРАЗОВНЕ ПОТРЕБЕ РУКОМЕТАША	
КАО ПОКАЗАТАЉИ ЖЕЉЕ ЗА ДАЉИМ СТИЦАЊЕМ ЗНАЊА.....	222
7. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПРАВЦИ ДАЉИХ ИСТРАЖИВАЊА.....	229
Напомене практичарима у васпитању и образовању у спорту.....	235
Препоруке практичарима у васпитању и образовању у спорту.....	236
8. ЛИТЕРАТУРА	238
9. ПРИЛОЗИ.....	251
9.1. Студија вредности (Олпорт-Вернон-Линдзи).....	252
9.2. Упитник – Образовне потребе и вредновање образовања.....	264
9.3. Табеле – Вредносне оријентације и образовне потребе рукометаша	276
9.4. Схеме, графикони и табеле (попис).....	279
9.5. Рукометне лиге и клубови у Републици Србији – 2009.....	282

CONTENTS

Summary (in Serbian).....	6
Summary (in English).....	9
1. INSTEAD OF AN INTRODUCTION.....	12
2. INTRODUCTION.....	18
3. TERM DEFINITIONS AND THE THEORETICAL FRAMEWORK OF THE RESEARCH.....	22
3.1. VALUES AND EVALUATION.....	22
3.1.1. Towards Defining the Term “Value”.....	22
3.1.2. Values and Related Terms	37
3.1.3. The Most Prominent Classifications of Value and Education	42
3.1.4. Evaluating the Education of Athletes	45
3.2. VALUE ORIENTATION.....	49
3.2.1. Defining the Value Orientation.....	49
3.2.2. Value and Value Orientation – In Search For Differences	51
3.2.3. Different Starting Points For Classifying Value Orientation.....	54
3.2.4. Eduard Springer’s Classification of Value Types of Personality	60
3.3. NEEDS.....	67
3.3.1. The Idea and Basic Features of Needs	67
3.3.2. Some Human Needs – Various Classifications	73
3.3.3. Needs, Motivation, and Desires.....	83
3.4. EDUCATIONAL NEEDS	85
3.4.1. What Does the Term “Educational Needs” Include.....	85
3.4.2. Assumptions on the Ways in Which the Educational Needs Function.....	89
3.4.3. Different Types of Educational Needs.....	91
3.4.4. Determining the Educational Needs of Athletes	94
3.4.5. Some Theories About Educational Needs	96
3.5. VALUE ORIENTATION AND EDUCATIONAL NEEDS OF ATHLETES (towards discovering the correlations).....	104
4. AN OVERVIEW OF RELATED RESEARCH WORK	118
5. APPROACHES TO THE PROBLEM OF EMPIRICAL RESEARCH.....	133
5.1. The Research Subject.....	135
5.2. The Goal, Tasks and Hypothesis.....	136
5.3. The Method, the Techniques and the Instruments.....	141
5.4. The Population and the Sample.....	148
5.5. Organizing the Data Collection.....	151
5.6. The Levels and the Methods of Processing the Empirical Data	151

6. THE RESULTS OF THE RESEARCH AND THEIR INTERPRETATION	154
6.1.VALUE ORIENTATION OF ACTIVE TEAM HANDBALL PLAYERS	
6.1.1. Social and Demographic Features vs. Value Orientation Preferences.....	154
6.1.2. Rank of Value Orientation Preferences	160
6.1.3. Correlation of the Value Orientation of Handball Players.....	164
6.2. EDUCATIONAL NEEDS OF HANDBALL PLAYERS.....	166
6.2.1. Social and Demographic Features vs. Educational Needs of Handball Players	166
6.2.2. The Relationship Between Acquired and Desired Skills	180
6.2.3. Acquired and Desired Skills – Factorial Structure.....	184
6.3. VALUE ORIENTATION AND EDUCATIONAL NEEDS OF TEAM HANDBALL PLAYERS.....	195
6.3.1. Value Orientation and the Leading Orientation Towards Education.....	195
6.3.2. Value Orientation of Handball Players and the Main Educational Need (Reasons).....	198
6.3.3. Value Orientation of Handball Players and the Acquired and Desired Skills.....	200
6.3.4. Value Orientation of Handball Players and the Overall Acquired and Desired Skills ..	205
6.3.5. Value Orientation of Handball Players and Difference Between the Desired Acquired Skills.....	209
6.3.6. Value Orientation and Educational Needs of Handball Players vs. Area of Education.....	211
6.3.7. Value Orientation and Educational Needs of Handball Players vs. Ways of Acquiring Skills.....	212
6.3.8. Value Orientation and Educational Needs of Handball Players vs. Place of Acquiring Skills.....	214
6.3.9. Value Orientation and Educational Needs of Handball Players vs. Duration of Educational Activity.....	217
6.4. VALUE ORIENTATION AND EDUCATIONAL NEEDS OF HANDBALL PLAYERS AS INDICATORS OF THE DESIRE FOR FURTHER EDUCATION AS EXPRESSED BY TEAM HANDBALL PLAYERS.....	222
7. FINAL NOTES AND POSSIBLE FURTHER RESEARCH.....	229
Notes to Educational and Upbringing Practitioners in Sports.....	235
Recommendation to Educational and Upbringing Practitioners in Sports.....	236
8. BIBLIOGRAPHY	238
9. APPENDICES.....	251
9.1. Value study (Allport-Vernon-Lindzey).....	252
9.2. Questionnaire	264
9.3. Value Orientation and Educational Needs of Team Handball Players.....	276
9.4. Charts, Graphs and Tables	279
9.5. Handball leagues and the clubs in the Republic of Serbia – 2009	282

ВРЕДНОВАЊЕ ОБРАЗОВАЊА И ОБРАЗОВНЕ ПОТРЕБЕ РУКОМЕТАША

– Р е з и м е –

Трагање за вредновањем образовања и образовним потребама рукометаша отпочели смо разматрањем одређења, класификација и теорија вредности, вредносних оријентација, потреба и образовних потреба њихове интегралне личности.

Полазећи од садржаја појма – „*вредност*“, у раду *под вредносним оријентацијама подразумевамо, релативно стабилан, комплекс опитих принципа (појединца и/или друштва), којим се хијерархијски организује низ односа између човека, односно његових диспозиција и објекта, односно његових својстава, којима задовољава (или може да задовољи) неку од људских потреба.*

Образовне потребе рукометаша дефинисане су као *однос* који се изражава *разликом* између знања, умења и навика које човек *поседује* и знања, умења и навика која су му *потребна* за обављање разноврсних улога у бројним областима живота – породичне, друштвене, радне, спортске, струковне...

Истраживањем смо обухватили *шест вредносних оријентација* – по Едварду Шпрангеру, разликујући тако шест вредносних типова личности: *теоријски, економски, естетски, друштвени, политички и религијски тип личности.*

Истраживањем су, такође, сагледавани и аспекти образовних потреба: *водећа оријентација* према образовању, *главна образовна потреба*, *разлика* између количине поседованих и жељених знања (из петнаест различитих образовних области) и образовне потребе с обзиром на *област, начин, место* и *временско трајање* образовне активности – која би била планирана, програмирана и реализована.

Истраживање је „спроведено“ на рукометашима у Србији – на узорку од 300 испитаника – активних рукометаша, током 2008. и 2009. са два истраживачка инструмента – *Упитником* и *Олпорт-Вернон-Линдизијевом „Скалом вредности“*.

Основни *проблем*, за чијим решењем је трагано, је: *да ли спортисти сматрају да је образовање уистину вредност, да ли постоји, и ако постоји, онда каква је повезаност између вредносних оријентација и образовних потреба спортиста – рукометаша.* Кључни добијени налаз би могао да гласи: *повезаност између вредносних оријентација и образовних потреба рукометаша постоји и они цене образовање.*

Резимирано – као *закључци*, налажења добијена у истраживању су:

Спортисти признају образовању статус вредности и цене га. Претходно задовољавање образовних потреба, посматрано преко нивоа образовања, природе образовања, укључивања у организоване облике образовања и упражњавања самообразов-

их активности, статистички је значајно повезано са израженошћу свих, изузев религијске, вредносних оријентација њихове интегралне личности.

Водећа оријентација према образовању статистички значајно варира с обзиром на израженост *теоријске* и *политичке* вредносне оријентације. Спортисти, са израженом *економском* вредносном оријентацијом, би се у образовну активност укључили ради бољег обављања посла, напредовања у њему, као и ради могућности да се баве нечим другим од оног свакодневног, уобичајеног, после спорта...

Рукометаши, који припадају *естетском вредносном типу*, као разлог отпочињања одређеног образовног „подухвата“, укључивања у образовну активност, наводе „живљање“ у самом процесу учења – у „учењу ради учења“.

Када је „реч“ о самопроцени о укупној количини знања коју поседују рукометаши, који припадају *друштвеном вредносном типу*, склони су да као скромна процењују своја културно-естетска знања, знања теоријске и практичне природе, знања о друштвено-економско-политичким збивањима, затим знања везана за домаћинство, родитељство, хоби активности, начин организовања и провођења слободног времена и знања повезана са стварним или „фиктивним“ послом.

Рукометаши, који припадају *религијском вредносном типу*, сматрају да мало знања поседују из области шире професионалне културе, затим о друштвено-економско-политичким збивањима и оних знања, најдиректније, повезаних са послом који обављају и спортом којим се баве.

С обзиром на изражену жељу за даљим образовањем – „слика“ је следећа: рукометаши, који имају изражену економску вредносну оријентацију, желе да још више прошире професионалну културу; активни спортисти са израженом друштвеном вредносном оријентацијом немају нарочито изражену жељу за даљим стицањем знања везаних за забавно-рекреативне активности и упражњавање различитих вештина и спортисти, који припадају политичком вредносном типу, испољавају одсуство жеље за „унапређивањем“ знања која нису привлачна ни друштвеном вредносном типу личности, што су, као сазнања, за стручњаке у спорту, врло битна.

Највећи „несклад“ између поседованих и жељених знања утврђен је код рукометаша са израженом друштвеном вредносном оријентацијом. Ови рукометаши су, у највећем броју, заинтересовани за обogaћивање културно-естетских знања. Они, са „израженом“ економском вредносном оријентацијом, се статистички значајно често опредељују за редовну школу и „предузеће“ као „места“ стицања знања.

Од укључених варијабли у емпиријском истраживању, жељу спортиста – рукометаша за даље стицање знања можемо, једним делом, да објективније и поузданије предвиђамо на основу: *преферирања* друштвене вредносне оријентације, образовних потреба с обзиром на *временско* трајање образовне активности, с обзиром на *место*

за стицањем знања и *област* знања за коју су најзаинтересованији, те *водеће* оријентације према образовању и њихових *година* старости.

Рукометаши, дакле, позитивно вреднују образовање и поседују образовне потребе и жељу да своје образовање учине „вишим“ и квалитетнијим, с чим, у културно-образовном раду са њима стручњаци, треба да „рачунају“.

На крају, сачињене су *напомене* и упутства *практичарима* у раду у спорту, са спортистима у домену њиховог образовања, подижући његов и квантитет и квалитет.

THE EVALUATION OF EDUCATION, AND EDUCATIONAL NEEDS OF TEAM HANDBALL PLAYERS

– S u m m a r y –

In the effort to make an assessment of the actual education of handball players on one hand, and their educational needs on the other, we started out by deliberating on designation, classification and theory of values, value orientation, needs and educational needs of individuals.

The span of our investigation included six value orientations as defined by Eduard Spranger, distinguishing between six value types of personality: *the theoretical, the economic, the aesthetic, the social, the political, and the religious personality types*.

Educational needs of a team handball player are defined as the *difference* between the knowledge, the skills, and the habits that he has, and the knowledge, the skills, and the habits that are *required* in a player so that he can fulfill various roles in various aspects of life – within family and society, at workplace, in sports...

The investigation also made an insight into the aspects of educational needs: *the leading orientation* for education, *the main educational need*, *the difference* between the quantity of attained knowledge and the desired knowledge (across fifteen different educational areas) and educational needs with regard to *the area, the method, the place* and *the duration* of educational activity.

The empirical research was conducted in mid 2009 on team handball players in Serbia. The sample of 300 subjects was tested by using two research instruments – *the Questionnaire* and the Allport-Vernon-Lindzey *value scale*.

The main *problem* whose solution was sought could be defined as follows: *do the athletes consider that education is truly an asset, is there any connection between the value orientation and the educational needs of athletes – team handball players – and if there is, then what kind of connection*. The finding could read: *there is a connection between the value orientation and the educational needs of team handball players, and players appreciate education*.

In summary – the following findings may be given as the *conclusions* derived from this research:

Athletes ascribe value attributes to education and they appreciate it. There is a statistically significant correlation between formerly fulfilled educational needs, as assessed through the level of education, the nature of education, participation in organized

educational forms, and practicing of self-educational activities on one hand, and the exhibition of all value orientations, except the religious one.

The leading orientation towards education statistically varies considerably depending on the exhibited extent of *the theoretical* and *the political* value orientations. The athletes with strong *economic* value orientation are motivated to become involved in educational activities by better performance in their workplace, job promotion, and opportunities to do something out of the ordinary or mundane...

The team handball players who fall within *the aesthetic value type* see the reason for starting a certain educational endeavor and getting involved into an educational activity in “enjoying” the very process of learning – in “learning for learning’s sake”.

The self-estimated overall quantity of knowledge possessed by the team handball players within *the social value type* is the following: they tend to estimate as modest their cultural and aesthetic skills, skills that are theoretical and practical in nature, familiarity with social, economic, and political affairs, knowledge that has to do with homemaking, parenting, hobbies, organizing and spending free time and knowledge that has to do with their jobs.

The team handball players who fall within *the religious value type* consider that they possess a little knowledge of a wider professional culture, of social, economic, and political affairs, and the skills most directly connected to the job they do and the sport they play.

Considered from the aspect of the intensity of their desire for further education, the picture is as follows: the team handball players with an intensive economic value orientation wish to expand further their professional culture; the active athletes with intensive social value orientation have no specific desire for further education in the area of entertainment and recreational activities and for practicing various skills; and athletes of the political value type lack the desire for enhancing their knowledge; the social value type finds the same lack of attraction in knowledge.

The most significant discrepancy between the attained and the desired knowledge was found in team handball players with the social value orientation. Their predominant number is interested in enhancing their cultural and aesthetic skills. The players within the economic value orientation express a statistically significant preference for regular schools and companies as the places to acquire skills.

Taking into consideration all of the observed variables, predicting the desire for further education of team handball players may be partly done based on: *the preferred* social value orientation, educational needs with regard to *the duration* and *the place* of the educational activity, and *the educational area* of interest, and also considering *the leading* orientation towards education and the *age* of players.

Therefore, team handball players positively evaluate education and possess educational needs and desire to enhance further their education and raise its quality.

Finally, we have devised notes and instruction for practitioners working in sports and with athletes in the area of their education, adding to its quantity and enhancing its quality.

1. УМЕСТО ПРЕДГОВОРА

Стручни и слични радови овакве врсте и, посебно – нивоа, могу, заиста, да започну расправама на различите начине. На пример, одређеним констатацијама, тврдњама, опредељењима, претпоставкама, погледима и сл. Изгледа да, када су то стручни и научни радови, је то и више и чешће „компромис“ кандидата и ментора. Међутим, и свакако, то превасходно зависи и од *природе проблема* који се жели да разматра и размотри, као и *аспирација самог истраживача*, и то може тако и да „прође“.

Ми овде полазимо од дилеме – има ли *смисла*, а још више – *оправдања*, овај и овакав стручни рад да *започне* баш крупним, али и тешким, *питањима*. На баш такав „смер“ излагања смо се одлучили из више разлога, о којима ће да буде „расправе“ и т току самог рада. Наиме, полазна дилема је – да ли се спортисти, аматери, активни, врхунски, професионални..., као једна врло селектирана, а релативно мала, група из укупне популације становништва на нашој планети, по одређеним својим специфичнијим обележјима, *суштински разликује* од осталог дела исте популације, сем по тим обележјима, од којих је најкарактеристичније да *радо, често и континуирано* упражњавају спортско-рекреативне активности, односно дуго, активно и с љубављу се баве одређеним спортом. Вероватно има, и још понешто, по чему се они разликују, по чему су посебни, специфични, изузетни, особени, другачији, само такви...

Данас је познато, такође, да највећи број спортиста се изабраним спортом бави до „фанатизма“, излажући се често надљудским напорима, свесни многих опасности које им по психу, здравље и тело увек прете. (Посебан проблем, и за другу прилику, је – *избор спорта* којим ће појединац да се активније и дуго бави.)

Сви спортисти се излажу најразличитијим ситуацијама у којима могу много, и трајно, да наруше и своје здравље, а и тело, а самим тим и „поремете“ свој дух, а што је врло карактеристично за неке, условно назване – „екстремне“, спортове, а да на то, из аспекта нас – „обичних“ људи, недовољно, или готово уопште, не обраћају дужну пажњу и многим могућим опасностима не придају нарочити, или никакав, значај.

Појединцима, који толико не маре за спорт ово, често, изгледа „ненормално“, „сулудо“, чудно, до тога да спортисте – фанатике сматрају људима који и нису баш „исправни“. Разлоге за таква своја „уверења“, врло тешко, или никако не налазе, али они, једноставно тако „мисле“, и мисле да је – то, највероватније, „тако“.

Основна дилема је – зашто су ти људи, скоро увек, и на сваком месту, за изабрани спорт спремни? Или, а другим речима, зашто онај већи део популације планете Земље на то није, ни под којим условима, или никада, спреман да буде дуго и озбиљније ангажован? Да ли је за ту ситуацију једини прави „кривац“ само *појачан адреналин*, или нека друга непозната „супстанца“ у њиховом организму, односно неки „тај-

ни“ процеси у њиховим главама, или „фактор“ у околини у којој живе, а на коју они другачије и јаче реагују него неки други људи, или уз то постоје и неки други разлози, узроци, фактори...? Или, можда, има и много више разлога за то, од којих су само неки доста добро (емпиријски) сазнатљиви, а неки још увек успешно измичу нашим рационалним могућностима сазнања, односно „остају“ да буду решавани.

Још и даље – да ли *активни спортисти*, у најразличитијим спортовима данас, када изађу на спортски терен, паркет, стазу, уђу у салу, базен, ринг и сл., да се међусобно, или „сами са собом“, такмиче, то истински и лично доживљавају као рутински „долазак“ осталог становништва „на посао“, или ту има још нечег што се одмах и јасно не „види“, нечег „финијег“, узвишенијег, тајанственијег, продоховљенијег, надахнутијег, креативнијег... *Зашто*, и још теже – *како*, је то њима „мајка“ природа подарила другачије и више него осталим људима, итд., итд.

Може и још, и даље – има ли, још увек и довољно, искрене жеље, и снаге, код стручњака у спорту, научника, специјалиста, практичара, и других, да о спортистима поузданије сазнамо нешто више, дубље, објективније, па да таква сазнања, као „бумеранг“, више „употребимо“ у добробит науке о спорту, и у корист самих спортиста? Разликују ли се спортисти битно и по другим квалитетима своје (интегралне – когнитивно, морално, естетски, физички) личности од нас, других људи, не спортиста: по карактеру, темпераменту, систему вредности, прагу толеранције, степену разних афинитета, висини неке жеље, веће и искреније љубави према нечему, „количини“ храбрости, помањкању страха, квалитету личне одговорности...?

Шта је то, и збиља, што их и чини, углавном, и увек сасвим ретким, особеним, чудним, посебним, харизматичним, идолима, јунацима...?

На почетку, признајући одмах, и без устезања, а и као што то обавезно бива са људима, мислима, односима, појавама, процесима, или предметима, тако ће да буде, и јесте, и овај теоријско-емпиријски рад нужно „везан“ *за једно одређено време и једну циљну групу људи нашег друштва – активне спортисте – рукометаше*.

Сагледавајући, дакле, настајање овог и оваквог стручно-научног рада, од наших почетних размишљања, током конципирања рада, до целине која је пред вама, било би равно великом пропусту да се не помену многе, па ипак понајпре само евидентне, готово очигледне код нас, а можда због тзв. „транзиције“, више присутне, драстичне, *промене* у времену и друштвима које су ипак овом раду, на неки начин и свакако, унапред „сачиниле“ *одређен „оквир“*. Тако ћемо све и боље да разумемо.

Дакле, сâмо теоријско разматрање ученог и за ову прилику изабраног проблема – *спортисти* и њихово *образовање* (које услед поменутог обима, нивоа и намене овог рада мора да понесе епитет – сажето) временског и друштвеног окружења рада захтевају управо *два основна проблема* којима се (и чијем се односу) у њему знатно

више и дубље „приближавамо“ – *вредности* (вредносне оријентације) и (образовне) *потребе активних рукометаша* код нас данас. Тај и такав контекст ће нас да „прати“ током свих размишљања унутар проблема образовања и спортиста.

И сами смо непосредни сведоци да је последњих двадесетак година, код нас и у свету, нам донело (или смо ми унели у њих) низ промена, од којих нам се најупечатљивијим чине: тзв. *легализација и институционализација политичког плурализма* у виду вишестраначког система у највећем делу данашњег, тзв. савременог, света; *прелаз ка тржишном регулисању* микро и макро економије; *већа тежња ка јачању територијалног, културног и националног идентитета* већине данашњих нација; *преструктурирање* привреде; *еколошке кризе и катастрофе; ратови и страдања; економска блокада* појединих држава и народа; *знатно појачане активности* међународног, регионално и локално организованог, криминала, а и његов пораст, али и борбе против њега, глобалне климатске промене нагоре, светска економска криза...

Надаље, учестали *протести* на планети; *пад животног стандарда* у највећем делу света који је довео на тзв. праг сиромаштва и беде велики број људи итд., итд., с једне, а „омасовљење“ свих спортова и проблема у њима самима, с друге стране. Сви побројани, али и непоменути, догађаји и процеси оставили су, и остављају, значајног „трага“ и на сав савремени спорт, па и сам рукомет унутар „породице спортова“.

Ту су биле и неке „санкције“, па чак и санкције у спорту које су елиминисале са такмичења „неподобне“ који су се квалификовали, а друге „протежирали“, итд.

Наведени (али никако и коначни) списак и низ појава и процеса у већини друштава и држава у свеколиком свету, чини се, да по својој суштини, више „наликује“ неком *ходу од вредности ка не вредностима*, „носећи“ собом нужне и различите захтеве за (коренитијим) *преиспитивањем до пре коју годину друштвено и појединачно постојећег и признатог система вредности* (и система вредности појединаца) и за трагањима за неким и „новим“ системима и појединачним вредностима, или пак њиховим „новим“ местима у хијерархији система вредности појединаца и друштава, па и у савременом спорту и код свих спортиста данашњице.

Неке дилеме у савременом спорту и овде, уверени смо, могу да буду доста лако, и врло једноставно, отклоњене теоријско-емпиријским сазнањима оних који су за та сазнања истински заинтересовани, којој групи и ми, уистину, припадамо.

Од утицаја споменутих (али и не споменутих) догађања, у свету и код нас, нису се могле да „сачувају“ ни „истинске“ *људске потребе и вредности, па ни потребе дела друштва и спорта – активних спортиста – рукометаша*.

Уколико, пак, многе могућности задовољавања потреба друштва и самих појединаца сматрамо (што нам се и чини сасвим оправданим) *мерилом богатства и савременог друштва и интегралне личности*, а при том бивамо сведоци све тежег задо-

вољавања оних, у стручној и другој „заинтересованој“ литератури, названих основним, или базичним, или објективним – егзистенцијалним, или физиолошким потребама, убрзо нам постаје јасно да се у друштвима на која се алудира одвија бар понешто од оног дела низа друштвених промена који нагиње ка не вредностима.

Да не дужимо – и на крају, или на самом почетку, оправдано би се и „бланко“, могло констатовати – *невреме* за вредности и потребе, али и време – *изазов* за теоријска разматрања и емпиријска проучавања, и вредности и потреба друштва, а посебно појединачна – *личности*, у нашем случају – активних *рукометаша*.

Предочени рад, који је пред вама, требао би да донекле отклони, оваквим прелиминарним и често „начелним“ констатацијама, одређење – „бланко“.

Мишљења смо да, такође, ради предупређивања и „отклањања“ евентуалних (пот)питања, због *наслова теме*, за коју се недвосмислено може да тврди да је, и пре свега – *педагошка*, је корисно још понеко, а значајно појашњење.

Наиме, научно-наставна област аутора овог рада је – *теорија* и *методика* рукомета, како се та научно-наставна област, и наставни предмет, и назива у наставним плановима институција које проучавају физичку културу, па и спорт унутар ње.

Увидом у већину стручних и научних радова, урађених до сада, из ове наставно-научне дисциплине, факултетског „предмета“, стручне области, што ћемо да покажемо у одговарајућим деловима рада, проблеми који се у њима разматрају, истражују и обрађују могу се, и у највећем броју случајева, да сврстају под – *техника* и *тактика* рукомета, што сматрамо потпуно неоправданим, али *свакако корисним*.

Ми смо се, у магистарском раду, (Илић, Д., 2008) бавили проблемима из „чисто“ рукометне проблематике. За налазе до којих смо дошли смо, убрзо, констатовали да они нису од „нарочите“ користи за васпитно-образовни рад са студентима, с једне, нити су много примењиви у тренерској пракси, с друге стране. Закључак, који се наметао, сам по себи, би се могао да „сажме“ у следеће: налази из технике и тактике рукомета, добијени емпиријским истраживањима, треба да буду „пренети“ рукометним тренерима и „преко њих“ употребљени у тренерском раду са рукометашицама.

Наиме, наш теоријско-емпиријски, налаз „... да су поуздано емпиријски идентификоване одређене детерминанте успешности у фази напада код врхунских рукометашица (Илић, Д., 2008, стр. 48) има значаја за тренере у рукомету, али како ти налази да се ’уграде’ у тренерску праксу“, остаје велики проблем који је, на овака начин, тешко, или готово не решив. У раду са студентима, ови налази имају још „мањи“ значај, јер они или неће, или ће ретко да буду у ситуацији да раде са спористима.

Односно, радови који разматрају питања технике и тактике рукомета, као једног од савремених спортова, врло актуелних и популарних, у којем и наша земља да-

нас постиже завидне и врло запажене резултате и на међународној рукометној сцени, односно свега што је у непосредној вези са рукометом, као спортом, игром, чију стварну вредност никако и никада не доводимо у питање, су по својој потреби, природи и вредности равноправни са овим стручним радом, *али не и исти*.

Стручњаке, који раде са студентима и припремају их за наставно-научни рад у рукометном спорту, мора чешће и више да интересују проблеми везани за личност рукометаша, личност и оспособљеност рукометних тренера и судија у овом спорту, а „чисто“ техничко-тактични проблеми рукомета, посебно код врхунских рукометаша, су пре и више за виоске школе спорта на којима се образују стручњаци за искључиви рад у тренажном просесу са рукометашима и једино ту могу да буду корисни.

Наиме, ти стручни и научни радови би, по нашем мишљењу и уверењу, пре и оправданије требали, и могли да „понесу“ епитет – *специјалистички* стручни и научни радови из рукометног спорта, значајни и потребни и теорији и методици, и тактици и техници рукомета, али никако и довољни да задовоље многе научне и стручне, а посебно теоријске потребе, како *теорије*, тако и *методике рукомета*. Другим речима, на већини ових, пре свега *образовно-васпитних*, па потом *научних*, установа се образују различити профили кадрова за рад у савременом спорту, који ће младе, али и одрасле спортисте, активне и рекреативце и сл., да *уче* техници и тактици рукомета, *образују* их, дакле, у ширем смислу, *формирају њихову интегралну личност*, а не „стварају“ од студената будуће тренере, или спортисте у одговарајућем спорту.

С тога, да не дужимо, тѐмѐ, као што је овде изабрана, су уистину примереније, знатно потребније и корисније *нивоу* „теорије и методике“ рукометног спорта, а који произилази и из назива наставно-научне области и зато има своје пуно, и теоријско и практично, и свако друго, оправдање и вишеструки значај.

Нашу наведену констатацију поткрепљујемо и мишљењима ауторитета, додуше из два друга „велика“ савремена спорта, који су недавно изјавили:

„Мени никако није довољно да се детаљно упознам, преко снимака игара неког играча урађених на најсавременијој основи, најсавременијом техником и потпуно веродостојно, где свакако и у потпуности видим све *техничке могућности* играча којег желим да ангажујем. Тактика у којој играч то показује је савршена, јер су о тактици одлучили врхунски светски тренери. Мени је неопходно да тог играча и видим „уживо“, *да упознам његов карактер*, као и још одређене играчове – *битне особине*, што са савреног снимка није могуће добро да сазнам.“ (*Арсен Венгер, 2008*).

„Један *идеалан*, а *успешан* савремени кошаркашки тим, ако је такав и уопште данас могућ, не чини само прост скуп изванредних и технички обучених и тактички припремљених појединаца, *већ скуп појединаца који савршено и најбоље међусобно функционишу*, тако сам знатно сигурнији у коначан позитиван успех екипе.

Не гарантује сам успех одређеног спортског колектива – *техника + тактика* играча, која се и подразумева, већ на то битно, можда пресудно, утичу друга значајна „својства“ и карактеристике играча везана за њихову свестрану (интегралну) личност у целини.“ (Душко Вујошевић, после победе над Панатинаикосом, 2008).

Ми би, овде и на крају, или на самом почетку, чини нам се сасвим оправдано, још једном додали – да су *базично образовање и васпитање* спортиста у савременом спорту, па и активних рукометаша, међу најзначајнијим чиниоцима њиховог и појединачног и колективног успеха и у спорту, и у послу, и у животу. Али, видећемо шта ће да „покажу“ резултати теоријских и емпиријских истраживања у раду који следи.

И још нешто – никако не заборављамо несуђене „велике“ спортисте, односно много више њих, који су због интензивног тренирања од најраније младости и дуго-трајног бављења спортом „баталили“ школу, а онда их повреде, или неке друге „околности“, објективне, или субјективне, природе, оправдане или неоправдане – „оставиле на улици“, као „нупроизвод“ савременог спорта и „савременог“ света, без знања, без средстава за живот, који се мора, такође, да решава. Али о тим људима и њиховим, али и нашим, и друштвеним, проблемима због тога, другом приликом, и у неком другом, такође стручном, раду, али врло ускоро.

2. УВОД

Наслов, око кога ће овај рад да се концентрише, своди се на разматрање и истраживање *три комплекснија проблема*, врло значајна за педагогију спорта, али и сваки појединачни спорт и спортисте у њему: *вредносних оријентација спортиста, образовних потреба спортиста и „повезаности“ вредносних оријентација и образовних потреба спортиста*. Сваки, од наведених, проблема „отвара“ и неисцрпно поље (чију велику ширину у стопу прати и посебна и јака сложеност) и теоријских – *хипотетичких конструката*, и промишљања и трагања за одговорима на питања, најнепосредније везаних за практичан рад у спорту. Разумљиво је да је сама изабрана тема, са низом задатака које је „увела“ у рад, определила и његов карактер, те нам омогућила да га конципирамо као *теоријско-дедуктивни и емпиријско-индуктивни*, уз утисак да би веће „приближавање“ једном од два „пола“ (уколико се размишља о континууму) запретило извесном недореченошћу, недовршеношћу, импровизацији...

Саме вредности и вредносне оријентације појединаца и друштва су поприлично рада и честа инспирација и тема, и теоријских и емпиријских, истраживачких радова из области које припадају најразноврснијим научним дисциплинама, и то нарочито током друге половине XX века. Не ретко, оне чине и сам подстицај за покретање тзв. – *интердисциплинарних* и, посебно – *мултидисциплинарних* теоријско-емпиријских истраживања (Д. Пантић, 1981, Б. Бокан, 2000., М. Галић, 2004, да поменемо одређене ауторе само на нашим просторима, али и многи други).

О налету „истраживачког жара“, како појединаца, тако и тзв. истраживачких тимова у релеватним истраживачким институтима и научним академијама, према вредностима и потребама, па и вредностима образовања и потребама за њим, можемо да расправљамо и разматрајући и анализирајући истраживања у психологији, педагогији, андрагогији, докимологији (а посебно у психологијама спорта).

Међутим, током разматрања теоријских приступа и емпиријских провера тих, превасходно стручних и научних истраживачких радова ствара се, чини се оправдан, утисак да су њима, у већој мери, и по правилу, обухваћени *млади спортисти*, а да су одрасли спортисти често „остајали“ на периферији оваквих проучавања.

Међу истраживачким темама из домена педагогије спорта и андрагогије спорта, мало је оних посвећених вредностима и вредносним оријентацијама, док се много чешће може да запази олако, а најчешће делује и врло логично, указивање на вредности, вредносне оријентације и систем вредности појединаца и друштва, *као на узроке* низа компонената битних, а можда и пресудних, за образовање спортиста.

И управо зато, као и људске вредности, и све потребе људи су чест „предмет“ проучавања бројних научних дисциплина. На пример, педагогија и андрагогија спо-

рта су, познато је, дуги низ година, приликом разматрања спортских потреба, „позајмљивале“ досегнута стручна и научна сазнања о потребама аутора из других научних области. Тек од шездесетих година прошлог века, у оквиру педагогије спорта, као и андрагогије и теорије спорта, „стасава“ већи број теорија као резултат емпиријског проучавања различитих аспеката образовних потреба спортиста.

Стога, ако се пажљиво, и детаљније, анализира данас доступна и „релевантна“ литературу из области савременог спорта, домаћа и страна, чини се неисцрпним, али и незаобилазним, низ битних појмова у чије се одређење и разјашњење „уграђују“ и образовне потребе спортиста, попут, на пример: концепција доживотног образовања, васпитно-образовна (спортска) група, групна привлачност, образовни циклус, партиципација, вредновање, самообразовање, планирање образовања спортиста, принципи васпитно-образовног рада у спорту, циљ васпитања и образовања у спорту, педагошке оријентације и селекције у спорту, у последње време све „израженијем“ интересовању теоретичара спорта за стручнијим сагледавањем улоге и значајног доприноса образовања спортиста у целокупном „квалитету“ живота и успеха спортиста, знатно „педагошкијем“ и квалитетнијем коришћењу њиховог слободног времена...

На пример: у једном нашем теоријско-емпиријском раду бавили смо се раном идентификацијом даровитих ученика за рукомет у основним школама у Београду, а првенствено кроз наставу физичког васпитања и уз помоћ наставника овог наставног предмета у школи (Илић, Д., 2009). Сазнања до којих смо дошли „показују“ да је идентификација талентоване деце – ученика за рукомет, на овом хронолошком узрасту, не само могућа, него и потпуно стручно и научно оправдана. После идентификовања следи – усмеравање, информисање и велики број (педагошких) селекција да би се дошло до крајњег „резултата“ – врхунског рукометаша, у којима је „више“ нерешених проблема, него што се то на први поглед може и да претпостави.

„Уколико се адекватним истраживачким мерним инструментима поуздано открију обдарени, талентовани ученици, на раном узрасту, и правовремено и стручно усмере на бављење рукометом, то је за рукомет, као спорт, знатно важније, корисније, плодносније, него да се открије одређена, врхунска, тактичко-техничка варијанта у нападу професионалних рукометаша која је непримењљива, или је тешко примењљива, у тренажној пракси у рукомету“ (Илић, Д., 2009, стр. 246).

Дакле, са становишта науке – теорије у рукомету и непосредне наставне праксе са будућима педагозима у спорту, па и у рукомету, чини нам се, да је битније проучавање карактеристика интегралне личности садашњих и будућих рукометаша, њихових сазнајних – конативних, когнитивних, моралних, карактерних, естетских, физичких и сл. својстава, него „сушто“ проверавање „тактике и технике“ на Балканским, Европским и Свестским првенствима у рукомету, са врхунским и професионалним рукометашима, који резултати су много „далеко“ од играча, тренера и тренирања.

На крају већ назначеној комплексности великог броја проблемâ и питања, који чине предмет овог, теоријско-емпиријског, рада, придружила се, с друге стране, и малобројност аутора који у свом стваралачком научном „опусу“ подједнако темељно промишљају и вредности, али и саме потребе (попут, А. Хелер и А. Тановића, Б. Бокана, Д. Пантића, те Б. Кузмановића и др.), па и они ипак само, може оправдано да се констатује, на тренутке „*опињавајући*“ њихове међусобне везе. А управо те међусобне везе вредности и потреба за нас су, посебно, за овај рад – „*интригантне*“!

Озбиљно разматрање вредности и потреба појединца и друштва нужно „наводи“ на трагање за сличностима и разликама између њих, те ћемо тим „основним“ путем покушати да се „крећемо“ током овог рада, при чему ћемо непрестано да имамо у виду једну, али веома битну „њихову“ карактеристику – *да и вредности и потребе представљају поприлично снажне „покретаче и усмериваче“ понашања појединаца, разнородних друштвених група и развоја друштва у целини.*

Као увод у овакво наше размишљање о томе колики удео потребе и сл. својства, имају у нашем понашању, може нам да „послужи“ мисао Џејмса Робинсона Кида (James Robinson Kidd) да су, можда, „у људима најчудеснији и најпривлачнији управо њихови пориви, потребе, жеље и интереси који их, заправо, и чине онима што јесу“ (J. R. Kidd, 1969, стр.79-80). Утиска смо да је и оправдано, и стручно „на месту“, овом Кидовом следу да се додају и *вредносне оријентације*, што, и чинимо.

Ипак, целокупан труд у овом теоријско-емпиријском раду неће да буде „уложен“ само у изналагање одређених *сличности и разлика између потреба и вредности* активних рукометаша, већ и на „*сагледавање*“ њихових међусобних веза, односно колико тога од потреба је *уткано* у вредности, као и шта то вредности доносе образовним потребама, те да ли и како и вредносне оријентације и потребе „*активирајуће*“ делују на образовно понашање активних рукометаша.

Зато овај стручно-научни рад (поготову његов други – емпиријски део) је преваходно усмерен на индивидуу, спортисту у савременом спорту – *активног рукометаша*. Међутим, ваља одмах да се нагласи да је не мање значајно и теоријско истраживање вредносних одређења сваког друштва према образовању спортиста у целини, затим могућностима које одређено друштво пружа свим спортистима у погледу најадекватнијег задовољавања њихових потреба, посебно образовних потреба, као и какав „удео“ у неком временском „интервалу“ имају задовољене образовне потребе (путем својих носилаца – појединаца) у мењању вредносних судова друштва према образовању спортиста уз бављење спортом. Вероватно доста тога заједничког „*постоји*“ између потреба појединаца – спортиста у савременим спортовима и друштвено признатог, у моралу прихваћеног, система вредности, но о том – потом.

На крају, приликом теоријско-емпиријског проучавања вредносних оријентација и образовних потреба у оквиру педагогије и андрагогије (спорта), као и теорије

спорта, ваљало би да се „скрене“ пажња да практично нема ни једне педагошке, или андрагошке, или спортске, (суб)дисциплине којој не би била драгоцен сазнања о вредносним оријентацијама и образовним потребама спортиста у савременом спорту, повезана са специфичним предметом изучавања сваке од њих, почев од опште педагогије и андрагогије и историје педагошких и андрагошких идеја, преко андрагогије рада и социјалне андрагогије, до педолошке и андрагогије слободног времена, а и врло значајне – *педагогије и андрагогије спорта* (Д. Савићевић, 1991, стр. 201-205).

3. ДЕФИНИСАЊЕ ПОЈМОВА И ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

3.1. ВРЕДНОСТИ И ВРЕДНОВАЊЕ

3.1.1. Ка одређењу појма – „вредност“

Данас веома „знан“ термин – „вредност“ затичемо често и у многим и разноврсним научним дисциплинама, а чак и знатно чешће сусрећемо га у нашој свакодневnoj комуникацији и расправама о различитим темама и проблемима.

Према становишту, које потиче од Сократа и Платона, вредност је мерило *постојећег*: што је нешто трајније у *истости* (идентитету), утолико је и вредније, а највредније је оно што нити настаје, нити се мења, нити икад престаје да постоји; вечна бића су вечне вредности, без обзира да ли их неко процењује, или зна за њих.

Према том становишту, људско „мерило“ вредности, јесте способност да се у објекту процењивања открије мера апсолутне вредности; они које мање вредне ствари роцењују као више вредне, и обрнуто, чине то из – незнања.

Према другом становишту, које потиче од Сократовог савременика – софисте Протагоре, нема ни бивства по себи, ни вредности по себи, па је човек „мерило“ свих ствари. Ово становиште неизбежно води етичком и естетичком „релативизму“. После се појавило схватање које је прокламовало захтев за „превредновањем свих вредности“; при том су вредности добиле значење система историјски насталих и општепризнатих норми индивидуалног и социјалног понашања. Питање – да ли су вредности релативне према историјском времену и социјалном простору, или имају извесно, апсолутно, важење, „довело“ је до оформљивања – „*филозофије вредности*“, која се још назива – *аксиологија*, или – *тимологија*, односно – *феноменологија вредности*.

Психолошко-субјективистичке теорије објашњавају појам „вредности“, као својство које људи најчешће, или искључиво, приписују, пре свега, стварима, под дејством јачине потребе за тим конкретним стварима и степена њихове реткости (*Мала енциклопедија „Просвета“*, Београд, 1986, стр. 461).

И док ми, обично, сматрамо да смо, сасвим довољно, казали тиме што смо нешто *назвали вредношћу*, или окарактерисали *као посебно вредно*, и да је наш саговорник у потпуности разумео шта ми мислимо, дотле у литератури посвећеној садржају овог термина, њему сродним, различитим (а понекад и доста – сличним) *садржајима* које сви они обухватају, као и њиховим одређењима, „прети“ опасност да веома лако

„залутамо“ у, како је то истакао *Доналд Кемпбел* (Donald F. Campbell), „терминолошкој шуми“ (M. Rokeach, 1970, стр. X), у којој се многи тешко сналазе, а велики број њих, који су то и покушали да учине, из ње никада није ни изашло.

Данас се често, али оправдано, тврди да израз – „вредност“ – садржајем потиче од латинске речи „*валео*“, што значи крепак, јак, здрав. Многи антички мислиоци (Хераклит, Емпедокле, Аристотел) користили су, међутим, термине „*аксиос*“ у смислу достојан, вредан, али и „*тимо*“ – за означавање вредновања, поштовања.

У ова два израза, евидентно је, препознајемо корене речи „*аксиологија*“ којом се назива „општа теорија“ вредности и вредновања у оквиру саме филозофије, али и „*тимологија*“ која се, опет, „своди“ на аксиологију. У нашем језику, реч – „вредност“ има, поред широке употребе, и многобројна и разноврсна друга, сродна значења, попут: врлине, снаге, моћи, радиности, храбрости, добротe, цене, корисности... (А. Тановић, 1972, стр. 7. и 10; Н. Качавенда-Радић, 1983, стр. 7).

Ипак, већ и споменута одређена теоријско-емпиријска проучавања „феномена“ вредности појединаца и друштва, а у оквиру бројних (хуманистичких) научних дисциплина, поред видног и заједничког доприноса увећавању укупне суме (са)знања о њима, карактеришу често различити приступи приликом теоријских разматрања и емпиријских трагања за решењима, као и наглашавање и преокупираност појединим проблемима који се могу да „вежу“ за саме вредности. (Ти „додирни“ проблеми често отежавају проучавања да многи и на „старту“ рађе одустају.)

З. Милиша, након темељније теоријске анализе, сачинио је доста сажет, али и врло исцрпан, преглед свега онога „*шта се са вредностима дешава*“ данас у појединим научним, а посебно друштвеним, областима, односно наукама.

Међутим, у тзв. антрополошким студијама доминира интересовање за проучавањем настанка, улоге и „ишчезавања“ вредности у различитим досадашњим, а и садашњим културним заједницама, а такође, слично као и у социолошким, изучавају се и вредности „припадника“ различитих слојева, или пак различитих друштава. Не ретко, у овим делима се *унапред врши „одабир“ вредности* које се желе да разматрају, а за које се, а приори, сматра да су репрезентативне за припаднике одређене друштвене групе, на пример, спортисте, раднике, научне раднике и сл., или за одређена различита друштва, на пример – капиталистичка, ауторитарна, демократска...

У радовима социолога је, пак, с друге стране, приметно често свођење вредности *на друштвене стандарде понашања* појединаца и друштвених група, што свакако увек представља знатно сужавање њиховог појмовног значења.

Углавном, на основу изложеног, може да се закључи да је у антрополошким и социолошким студијама „нагласак“ на друштвеној детерминисаности и на њиховим друштвеним функцијама које се одражавају на односе појединаца и група.

Међутим, размишљања филозофа о вредностима су усмерена ка образлагању њихове *универзалности*, као и ка расправама да ли су оне, или у којој мери, објективне, или субјективне категорије. Вредности, као предмет промишљања у филозофији, налазимо у неколико њених кључних дисциплина: *логици* (категорије истинито и погрешно), *естетици* (лепо и уметничко) и *етици* (етички идеал, највише добро, врлина, дужност, исправност, продуховљеност и сл.) (А. Тановић, 1972, стр. 11).

Током својих теоријских разматрања и емпиријских проучавања вредности и вредносних оријентација у оквиру различитих научних дисциплина до данас, З. Милиша пристиже и до значајних радова из области педагогије, те износи своја поприлично „оштра“, али оправдана, запажања о овим проблемима.

У, пре свега, педагошким делима, а приликом расправа о циљевима васпитања и образовања, он сматра да се често *некритички износе вредносни судови и вредносни захтеви*. Темељна вредност – тзв. *свестрано развијена личност* (односно данас у педагошкој литератури – *интегрална личност*) је, по његовом мишљењу, „заправо етички идеал, чија основица није емпиријски утемељена, ни знанствено апликативна, па је из тог разлога свака операционализација, у смислу „циља васпитања“ заправо немогућа“ (З. Милиша, у: З. Милиша, А. Рако, В. Такшић, 1988, стр. 44).

Нама се, пак, чини да је аутор овакав свој закључак изградио полазећи од неоправданог *поистовећивања вредности и идеала*, који се ипак разликују по нивоу општости (о чему ће да буде више расправе у деловима рада који следе), *јер сваки идеал јесте вредност, али свака вредност није аутоматски идеал*.

Циљ, или прецизније циљеви, васпитања и образовања људи, па и спортиста, је *и вредност и идеал* коме се тежи, али се он никада у потпуности не постиже (у овом смислу се и може да расправља о његовој тзв. – *мотивационој снази*). Он може да се операционализује помоћу инструменталних вредности и помоћу задатака (у смислу – шта да се чини да би се свака личност, па и личност спортисте, приближила васпитном идеалу у васпитању и образовању – *интегрална личност*).

Иако се ми не слажемо у потпуности са наведеном тврдњом З. Милише у вези с вредношћу и циљем васпитања и образовања, у потпуности се, пак, слажемо са његовом препоруком ауторима у области педагогије, а сматрамо је и корисном и за теоретичаре у спорту, односно, да би даље било од не малог значаја да се *истражују васпитни поступци за различите типове вредносних оријентација*. (Јер, циљ васпитања и образовања, у сваком друштву, па и код нас, је увек и нужно идејно „обојен“ и директно је зависан од идејно-политичких опредељења друштва.)

Зато многе (истраживачке), пре психолошке радове о вредностима личности и друштва, и карактерише индуктивно-емпиријски приступ, који је изузетно повољан за операционализацију појма вредност (вредносна оријентација). Међутим, ова истр-

аживања су превасходно усмерена на улогу вредности у понашању и развоју личности појединца, и то, пре свега, на емоције, мотивисаност и заузимање одређеног става. Као заједнички именоватељ свих тих, теоријских и емпиријских, изучавања вредности у самој психологији личности и морала може да се издвоји – тзв. *релативизам вредности* (З. Милиша, у: З. Милиша, А. Рако, В. Такшић, 1988, стр. 42-44).

Дакле, након овог, врло сажетог, прегледа промишљања о вредностима у оквиру више научних дисциплина, посебно педагогије и психологије, може да се приметити да се ова целокупна разноврсност приступâ ауторâ може да сведе на два основна, а овде значајна, проблема: да ли су вредности *универзалне, или релативне, категорије, као и да ли су оне субјективне, или објективне, категорије*. (Детаљнијем разматрању ових проблема „вратићемо“ се у овом раду нешто касније.)

Ипак, ни мало лак задатак, пак, представља и покушај теоријског и оперативног одређења појма – „*вредност*“, при чему увек „*вреба*“ могућ утисак да бар неки „део“ појма измиче нам „*између прстију*“. Но, чини се да истовремено такав покушај представља и својеврстан изазов заинтересованим ауторима, те се у стручној литератури, посвећеној вредностима, може да нађе обиље дефиниција вредности.

И, ма колико у првом тренутку изгледало – *колико аутора толико и одређења вредности*, ипак се може да издвоји неколико елемената, у којима они покушавају да поставе тзв. „*стожер*“ приликом дефинисања садржаја појма – *вредност*.

Тако је приметно да се у одређењима садржаја појма вредност нагласак ставља на сам однос субјект-објект (дакле вредности се посматрају као „*релациони*“ појам); у другом случају, пак, вредност се „*повезује*“ са преференцијама, одабирањем, жељом; не ретко се вредности односе на диспозиције личности, или на својства самих објеката; затим бројна су одређења која за вредности везују задовољавање потреба, или досезање многих циљева; као и она у којима се пожељност истиче као њихово врло битно својство, по коме су, чак, и сасвим препознатљиве.

Илустроваћемо ова наша „*запажања*“ са неколико карактеристичних примера, уз посебно назначавање оних делова одређења садржаја појма „*вредност*“ која су погодна за омеђивање садржаја појма – „*вредност образовања*“, а на које посебно желимо да скренемо пажњу, с обзиром на нашу основну и полазну тврдњу.

Према мишљењу, а у стручној литератури веома често навођеног аутора – К. Клакхона (Clyde Kluckhohn), сама вредност интегралне личности је „*концепција, експлицитна или имплицитна, карактеристична за појединца, али и/или целу групу, о пожељном*“ које *утиче на избор* расположивих начина, али и средстава и циљева разних људских акција“ (С. Kluckhohn, у: Т. Parsons & Е. Shils (ed), 1967, р. 395).

Лако је уочљиво да „*упоришну тачку*“ у овом Клакхоновом покушају разјашњења вредности чини сама *концепција о пожељном*. Пожељност је свакако једна од

основних карактеристика вредности, која вероватно проистиче из једне још основније, а то је да су *вредности увек позитивне* (мада, што ћемо, ипак, да покушамо да покажемо нешто касније, има и аутора који мисле другачије – да постоје и „негативне“ вредности). Међутим, након овог одређења вредности, ипак преостају многа и тешка „отворена“ питања – зашто је неки начин, средство или циљ неке конкретне акције пожељан (или пожељнији); шта га чини баш таквим; одакле концепција о тзв. – *пожељном*. Зарад ових, али и неких других, постављених „питања“, чини нам се да се приликом дефинисања садржаја вредности може и мора ићи још „даље“ и „дубље“.

Дефинисање садржаја појма „вредности“, више теоријски, преко концепције о пожељном, се поприлично често сусреће и код наших релевантних аутора о овом проблему. Тако, на пример, овакву концепцију, као полазиште, Б. Кузмановић (примарно – социјални психолог) наглашава већ у „уводном“ делу своје „дефиниције“ појма вредности. „Ми смо склони схватањима која ове појаве везују за идеју о самом пожељном (на пример: Kluckhohn, 1951, Rokeach, 1973). Можемо зато овде да „истакнемо“ да су вредности схватања (системи уверења) о лично, или друштвено, пожељним општим начинима „понашања“ појединаца, врстама активности и релативно трајним стањима личности и стањима у друштву“ (Б. Кузмановић, 1990, стр. 278).

Овде може да се примети да аутор, поред „идеје о пожељном“, уводи у дефиницију и термин – „*уверења*“, те је, на тај начин, чини доста сличном и Рокичевој (М. Rokeach), коју ћемо да наведемо нешто касније. За сада овде само напомињемо, односно скрећемо пажњу, да и укореењена „уверења“ (управо као и сама та „идеја о пожељном“) захтевају да буду знатно прецизније садржајно одређена и омеђена.

Р. Лукић, наш познати и признати теоретичар права и морала, ипак, сматра да су вредности „идеална својства објеката који их чине пожељним за људе“ (Р. Лукић, 1964, стр. 272). Поред већ назначеног, у оваквој дефиницији „затичемо“ и још један, за нас, сасвим нови моменат, а то је да иако се експлицитно вредности овде везују за објекте (односно њихова углавном идеална својства), имплицитно, из „другог“ дела понуђене дефиниције, се претпоставља да се сви људи увек *односе* према тим објектима. (Но, о овим „односима“ расправљаћемо нешто касније.)

Такође, познати аутор кога желимо да поменемо – Чарлс Морис (Charles Morris), када разматрамо различите приступе приликом дефинисања садржаја самог појма „вредности“, истиче да се у релевантним радовима о овом проблему „појам вредности употребљава да означи тенденције, или диспозиције живих бића, да више „воле“ једну врсту објеката од других. Објекат је било шта што нека особа више или мање воли, или бира“ (З. Милиша, А. Рако, В. Такшић, 1988, стр. 48).

У овој дефиницији, у поређењу са већ наведеним, сусрећемо неколико *нових* момената. Вредности се везују за тенденције и диспозиције живих бића; оне су оријентир за опредељење између различитих алтернатива, што се и може сажето да иск-

аже појмом „*преферирање*“ и вредности уређују људско понашање, јављају се као његов регулатор. Приметно је да Морисово одређење вредности истиче у први план неколико веома битних *функција* вредности појединаца и друштва.

М. Рокича и његова, сасвим оригинална, разматрања вредности и вредносних оријентација сусрећемо у готово свим студијама чији су предмет интересовања *вредности*, вредносне *оријентације*, или *систем* вредности. Он сматра да је сама вредност „врста уверења, централно лоцирана унутар целокупног система уверења човека, о томе како неко треба, или не треба, да се понаша, или о крајњим стањима егзистенције вредним, или не, да их човек, у животу и раду, максимално достигне.

Вредности су, према томе, апстрактни идеали, позитивни или негативни, невезани за било који специфичан објекат, или ситуацију, према којима се има став, који представљају уверења одређене личности о идеалним начинима понашања и, њеним, идеалним крајњим циљевима у раду и животу“ (М. Rokeach, 1970, р. 124).

Као што смо већ приметили да се у претходним дефиницијама вредности одређују помоћу саме пожељности, или помоћу количине преференције, Рокич то чини уз помоћ одређеног – *уверења* личности. За њега је уверење личности „свака једноставна тврдња, свесна или несвесна, закључена на основу онога што особа само каже, или конкретно уради“ (Ибидем, стр. 113). Чини нам се, и након ове дефиниције, да ни уверења нису баш тако лако „ухватљив“ и једноставан појам, који треба да нам приближи саме вредности. Рокич вредности везује, дакле, за уверења о начинима понашања и крајњим циљевима егзистенције сваког појединачног човека, мада их у једном делу дефиниције назива и – *апстрактним идеалима*, не образлажући однос између идеала и уверења конкретног човека и одређеног друштва.

Такође, аутор наглашава мотивациону функцију вредности која је садржана у одабиру између бројних начина понашања и суштинских циљева људске егзистенције. Овакво Рокичево одређење вредности ствара нам „утисак“ да оне не морају да буду обавезно само позитивне, већ могу да буду и „негативне“, што је, као што смо већ навели, углавном у „супротности“ са нашим мишљењем о вредностима.

Убедљивије одређење садржаја појма вредности, *полазећи од уверења*, сусрећемо код још једног познатог аутора, вероватно једног од највећих социјалних психолога и психолога личности у свету до данас – Американца Гордона Олпорта (G. Allport). За њега, вредност је „једно уверење на основу кога човек највише воли да дела. Тако је уверење једна когнитивна, *једна моторна* и то, изнад свега, дубоко својствена диспозиција интегралне личности“ (Г. Олпорт, 1969, стр. 579).

Детаљније разматрање ове дефиниције вредности „упућује“ на закључак, који се намеће сам по себи, да феномен – *вредност* поседује *емоционалну, конативну и когнитивну димензију*. Све три ове димензије вредности, због њиховог значаја, наво-

ди и К. Клакхон приликом појашњавања и образлагања дефиниције вредности коју предлаже (С. Kluckhohn, у: Т. Parsons & Е. Shils (ed.), 1967, стр. 395). И због тих својих „димензија“ вредности су „предмет“ проучавања великог броја наука.

Код често навођеног – Н. Рота, с друге стране, „сусрећемо“ неколико (донекле) међусобно различитих дефиниција појма вредности, које припадају различитим периодима стварања овог познатог и признатог социјалног психолога код нас. Тако у једној од њих, аутор истиче да се вредностима означавају „идеје или ситуације за које постоји уверење да представљају нешто добро, нешто пожељно, нешто чијем остварењу треба, кад год је то могуће, да се тежи“ (Рот, Н., 1987, стр. 127).

Као што може да се примети, у овом одређењу садржаја појма вредности налази се *спој* два појма – „уверење“, који се везује за саму личност, и појма – „пожељно“ који се везује за посебне идеје или различите ситуације, али и за самог човека за кога су оне увек пожељне, тако да се може, сасвим оправдано, да расправља *о релацији*, а потом и *о активности* личности која је усмерена ка циљу који се жели да оствари код одређене интегралне личности, или у конкретном друштву.

Вредно је овде да се помене, више због тога да се не изостави, а свакако допринеси квалитету даље расправе, без намере да беспотребно дужимо текст, и познату дефиницију вредности – Е. Л. Торндајка (Е. L. Thorndike) – психолога личности, која се не уклапа у потпуности у отпочети след одређења вредности који покушавамо да сачинимо, али нам је ипак посебно интересантна због укупних разматрања „феномена“ садржаја појма „вредности“. Према његовом мишљењу све вредности личности „...позитивне и негативне се састоје у задовољству које осећају и неке животиње, све особе, па чак и нека божанства“ (М. Петровић, 1973, стр. 28).

Торндајк, дакле, очигледно и не везује вредности само и искључиво за људска бића, што би уједно могла да буде и највећа наша „замерка“ његовом поимању вредности. Нама је зато много „ближе“ мишљење А. Тановића, који, пак, сматра да извор вредности „лежи искључиво у људској пракси, ван човјека нема вриједности“ (А. Тановић, 1972, стр. 42). Затим, Торндајк „припада“ оним ауторима о вредностима који сматрају да стварно постоје *и негативне вредности* код људи, итд.

Знатно адекватнији нам се, с обзиром на садржај појма „образовна вредност“, односно – „вредност образовања“, од појма „негативна вредност“, чини могући израз – „*не вредности*“ који и указује да се ради о одређеном новом квалитету нечега, које више није вредност, али има свог смисла, оправдања и стручног значаја.

Вредности се, дакле, за Торндајка ипак налазе у задовољству од „нечега“. Иако је, свакако, делање у складу са вредностима, и вредносним оријентацијама особе, или групе којој она припада, код тог појединца и те групе праћено задовољством, ипак не сматрамо да се целокупно значење појма – „вредност“ може да сведе на лич-

но, или пак „групно“, задовољство, те да постојање задовољства не представља основну, или најбитнију, карактеристику вредности. (Заправо, чини нам се да би „овакво“ Торндајково одређење подједнако пристајало и самом појму – „потреба“.)

Према мишљењу К. Еренфелса (Christian Ehrenfels), аутора кога у овом контексту још желимо да поменемо, који је, као што је познато, дао значајан, више теоријски, допринос заснивању *аксиологије* – као науке, вредност за личност је одређени и емпиријски сазнатљив „однос између једног објекта и једног субјекта који увек изражава да субјект, или стварно жели објекат, или би га, ипак, желео, ако у његову егзистенцију и не би био увјерен“ (А. Тановић, 1972, стр. 69).

За Еренфелса је основни елеменат у појму вредности – *жеља*, те је и сама вредност пропорционална жељености објекта. Ово одређење вредности можемо да сврстамо у она која вредностима приступају као релационом појму – „однос између објекта и субјекта“, уз напомену да је овај међусобни однос најчешће и усложњен већим бројем објеката и може да га успоставља и група „заинтересованих“ људи.

Истицање саме *жеље*, и то у први план расправљања о вредностима и вредносним оријентацијама, приликом одређивања садржаја појма вредности затичемо – не случајно, и код још једног аутора – С. Ц. Дода, а који сматра да је вредност „*све што неко понекад жели да бира*“ (М. Петровић, 1973, стр. 27). Иако је у овој дефиницији вредности видно нагласак на жељи, она се, што је евидентно, веома разликује од „дефиниције“ К. Еренфелса. Дод, наиме, сваку људску, или друштвену, вредност везује за неки конкретан (углавном материјални) објекат (што може, у принципу, да буде и човек), али и објекат, и што је, ипак, само – *једна страна релата*.

Такође нам се сасвим оправданим чини да овај аутор веома умањује суштинску улогу феномена вредности у одређеном конкретном понашању човека, па и спортисте, својом временском, али потребном, одредницом – „*понекад*“.

М. Петровић, у једном врло стручном раду о вредностима и вредносним оријентацијама, када анализира многобројне дефиниције феномена вредности одређених, уистину релевантних, углавном теоретичара „хуманистичког“ правца у психологији, аргументовано, и справом, закључује да се појам вредности најчешће своди на мањи број потреба, тј. – „*виших потреба*“ (М. Петровић, 1973, стр. 29). С обзиром на предмет нашег рада, посебно су нам интересантни они аутори који – *повезују ова два појма*, као и везе које између њих „*изналазе*“, тако да ћемо се у подробније разматрање њихових, углавном оригиналних, идеја у овом тексту да „*упустимо*“ касније.

К. Маркс, у својим (раним) економским, социолошким и сл. студијама, а када расправља о вредностима, „*придружује*“ се оним ауторима који их, углавном, свде на објекте (бар у првом делу одређења) и, што је за нас, овом приликом, посебно интересантно, доводе у везу са *задовољавањем потреба*. К. Маркс истиче „... да је ври-

једност сваки онај објекат који задовољава (а невриједност који не задовољава) неку људску потребу – то су жеље, сврхе, и креативне тежње, односно сваки онај поступак који доприноси увећању појединачне људскости (не вриједност – који, с друге стране, доприноси умањењу људскости)“ (А. Тановић, 1972, стр. 111).

Како, и потпуно с правом, примећује А. Хелер (Agnes Heller), К. Маркс, ипак, све вредности „изводи“ из своја, доста позната, два основна аксиома (тврдње). „Први аксиом вредности, по К. Марксу, гласи: Вредност је *све оно што спада у обogaћивање суштинских снага рода, што их потпомаже*. Други „аксиом“ вредности – по К. Марксу, гласи: Највиша вредност се *састоји у томе што индивидуе могу присвајати богатство рода, народа, цивилизације*“ (А. Хелер, 1981, стр. 29).

Осврнућемо се још, на овом месту и само на тренутак, на познатије ауторе који нешто већи акценат код вредности стављају на тзв. – *друштвене вредности*, заправо – *на однос између вредности и одређеног друштва*, јер наш основни проблем разматрања – *рукометашки и образовање*, тај „однос“ баш и „захтева“.

Социолог М. Поповић, на пример, дефинише друштвене вредности „као посебну врсту квалитета који се придаје људима, објектима, идејама, а и поступцима, или другим људским творевинама онда и уколико људи, објекти, идеје, поступци, или саме творевине, поседујући своје одређене особине, могу да задовоље и неку човекову потребу, жељу или интерес, односно потребу одређеног друштвено-економског система у целини, без обзира на ниво развоја“ (М. Поповић, 1967, стр. 116-117).

Поред тога што М. Поповић, а што је за нашу расправу врло битно, вредности и вредносне оријентације, по правилу, „везује“ и за, делимично и потпуно, задовољавање човекових потреба, жеља, тежњи, интереса, афинитета, преференција..., он их, такође, *везује* за, увек и посебно за теорију битан, однос – *субјект-објект*.

Посебно нам се овом приликом за наш проблем разматрања јако битном чини напомена „позајмљена“ од помињаног – А. Тановића, која се односи на онога ко придаје квалитет појединачним људима, објектима..., односно на одговор чија је, у ствари, потреба – „друштвеног система у целини“. „Друштвене вриједности нису нешто константно и не промјенљиво у садржају, коме се индивидуа прилагођава, него обратно, вриједносни садржаји испуњавају индивидуалне жеље и тежње, што се мијења у току историјског процеса и развоја. То не значи да се не може да говори о трајним и опште-људским вриједностима“ (А. Тановић, 1967, стр. 93).

Иако смо, очигледно, овим Тановићевим размишљањем само хтели да појаснимо одређење вредности М. Поповића, њиме смо сада „зашли“ и у један нови, за нас значајан, проблем, који ћемо у деловима рада који следе нешто детаљније да сагледамо, а који се односи на – *релативизам*, односно – *универзализам вредности*. (Иако су ово, преваходно, филозофска питања, ми их само „дотичемо“.)

Већ смо више пута до сада споменули да у многим, а пре свега, социолошким студијама већина за нас релевантних, домаћих и страних, аутора најчешће вредности своде на тзв. – *друштвене стандарде понашања* конкретних појединаца.

Тако, на пример, С. Болчић (социолог – марксиста) „одређује вриједности као 'друштвене стандарде', који осигуравају увјете функционирања међугрупних односа и друштва у цјелини“ (З. Милиша, А. Рако, В. Такшић, 1988, стр. 43). Овакво разматрање феномена вредности, на пример, на нивоу само једног конкретног друштва, скреће пажњу на њихову значајну и двојаку друштвену улогу.

Вредности могу, с једне стране, да доприносе *конзервирању* постојећих, успостављених друштвених односа, а с друге, пак, да буду један од битних чинилаца за њихово мењање, преструктурирање, унапређивање, *превазилажење*.

Но, „вратићемо“ се сада још неким одређењима вредности, онима која се у већој мери односе на конкретног појединца, с обзиром да је и наш планирани емпиријски рад више усмерен на индивидуу – активног рукометаша, његове вредносне оријентације и потребе, посебно образовању као врло значајној вредности личности и реалним образовним потребама активних спортиста – рукометаша.

Б. Поповић, иначе дугогодишњи професор Универзитета у Београду, познати психолог личности, а и психологије морала, сматра да су саме вредности – „сви они објекти понашања, међуљудски односи, предмети, али и многе природне појаве, који имају изгледа да се за њих веже (катектује, конектује, инвестира или 'у њих пројектује') човекова потреба за трајношћу, постојаношћу“ (Б. Поповић, 1977, стр. 221). Савремени спорт је идеалан „простор“, а и сфера, људског, креативног „испољавања“ где ова „постојаност“ може да дође до потпуног изражаја и буде „задовољена“.

И у овом (више теоријском) одређењу вредности, дакле, најближи сродни појам – вредности су објекти (у најширем смислу садржаја те речи – *све је објект што није субјект*), али само у релацији са одређеним – конкретним човеком, који помоћу вредности задовољава, у овом случају, своје потребе за трајањем и постојањем.

Већ смо раније, приликом навођења једне од, за наш рад занимљивих, дефиниција вредности Н. Рота, поменули, не случајно, да овај аутор – социјални психолог и психолог личности, установљава више дефиниција вредности, те ћемо сада да наведемо овде још само две – карактеристичније. „Када се користи у психологији њиме (појмом „вредности“) се увек означавају диспозиције за одређено понашање и циљеве на чије остварење је то понашање усмерено...“ (Н. Рот, 1987, стр. 297).

За разлику од наведене дефиниције Н. Рота, у којој он вредности везује, за идеје, ситуације и уверења, сада је приметно њихово одређење преко диспозиција личности, што сматрамо темељнијом категоријом од уверења, и за циљеве. (Суштински однос између вредности и циљева појединца и друштва је врло занимљив и не редак

предмет разматрања ауторâ, а ми ћемо му се, укратко, да „вратимо“ нешто касније, иако, суштински, за наш проблем разматрања то и није нужно.)

У једној студији Н. Рот и Н. Хавелка одређују вредност као „трајан – изразито позитиван однос (истакао Д. И.) према објектима које оцењујемо као важне и за чије остварење постоји изражено и, лично, ангажовање“ (Н. Рот, Н. Хавелка, 1973, стр. 9). Ова дефиниција нам се чини интересантном због трагања за вредностима у односима (позитивним), као и због нагласка на *личном ангажовању* као ономе што се под упливом вредности може да „примети“ у понашању одређене личности (лично ангажовање код спортиста у савременом спорту је врло, врло изражено).

Нашем промишљању вредности, у овом теоријско-емпиријском раду, су најближа „садржајна“ одређења вредности која их посматрају као *релациони појам и која их везују за потребе*. Стога ћемо сада да прикажемо нека, али мислимо битна, од таквих, а која пак наводе „воду на нашу воденицу“, и која потичу, оправдано, од различитих релевантних аутора о вредностима и вредносним оријентацијама.

Н. Качавенда-Радић (основно интересовање – тзв. слободно време одраслих и његово сврсисходно „коришћење“ за обогаћивање квалитета живота личности у одраслом и „трећем“ добу) у студији у којој вредности (вредносне оријентације) разматра у односу са извесним проблемима васпитања и образовања одраслих (која је уједно и једини обимнији теоријско-емпиријски рад из области андрагогије из којег у овом приказу издвајамо одређење садржаја појма вредности).

Аутор за њима „трага“ у дијалектичком јединству „друштвених и лично пожљивих, а релативно стабилних, диспозиција субјекта, с једне стране, и (вреднованих) својстава објекта, с друге“ (Н. Качавенда-Радић, 1983, стр. 17). Споменуто – дијалектичко јединство вредности и вредносних оријентација, остварује се у животу и пракси појединца управо у односу између *диспозиција субјекта и својстава објекта*.

Неке од мисли А. Тановића, посвећене вредностима, већ смо навели током овог прегледа радова о вредностима, али не и његово изворно *схватање вредности*. Он сматра да се феномен „вредност“ може да одреди – „као појам чији је садржај *однос* – у коме, неки објект, задовољава неку од људских потреба“ (А. Тановић, 1972, стр. 20). И у Тановићевом одређењу вредности назначен је, дакле, објективно-субјективни однос, који се успоставља, из основног разлога, што објект задовољава неку (или неке) од субјектових стварних потреба. То ће моћи да се примети, када будемо, након овог прегледа, ближе пристигли до нашег одређења вредности, да оно понајвише, из одређених суштинских разлога, наликује овом – А. Тановића.

Анализирајући, надаље и дужи временски период, релевантну, пре свега домаћу, али и изабрану страну, литературу посвећену вредностима и вредносним оријентацијама „наишли“ смо на још један „начин“ њиховог (теоријског) садржајног одређења

ивања. Неки аутори, наиме, (поменућемо их више ипак нешто касније) приближавају се појму „вредност“ тако што наводе различите идеје о њиховом тзв. – *пореклу*, или тако што износе низ њихових особина, или – *функција*. Илустроваћемо ово запажање са два примера из разлога што оваква одређења „пружају“ драгоцене информације за наше даље (теоријско) промишљање феномена вредности.

Ф. Адлер (Franz Adler) своди значења вредности на четири основна типа:

„а) Вредности се сматрају као апсолути који постоје у божјем духу као вечите идеје, као независна важења, као нешто сасвим објективно, итд.,

б) Вредности (...) су у објектима, материјалним или нематеријалним,

в) Вредности су у самом човеку, настају из његових биолошких потреба, или из његовог разума. Човек сам, или човек у друштвеној заједници, (спортској) групи, спорту у целини, друштву, култури, држави, класи је носилац вредности и

г) Вредности су доста, или сасвим, изједначене са одређеном конкретном активношћу појединца“ (М. Петровић, 1973, стр. 26-27).

Ф. Адлер је, у ствари, у ова четири типа „сместио“ много различитих питања која вредности „покрећу“, попут: да ли су вредности универзалне категорије; да ли су оне у човеку, или у објектима, или и „у човеку и у објектима“; ако је тако – докле иде њихова релативност; да ли је, уистину, могуће да се емпиријски истражују; у каквом су односу саме вредности са људским потребама и сл.

Чулиг, Фануко и Јербић (заједно у једном обимнијем истраживању вредности, али и појединачно) су у емпиријско истраживање вредности и вредносних оријентација младих „крнули“ од одређења вредности подразумевајући, пак, под тим појмом „специфичне творевине и конституенте индивидуалне, групне и/или друштвене свести, и то, пре свега, оне које сматрамо најзначајнијим за личност:

– које настају из искуства и/или се преузимају из културе на основу потребе за оријентацијом, регулисањем и превладавањем односа према свијету који нас окружује и према себи самима,

– које се јављају у облику имплицитних и експлицитних симбола или образаца о пожељном односу (у било којем смислу пожељном) и

– које при вриједносном одношењу оперирају (у свијести и акцији, конкретној пракси) на три начина:

1) било као циљеви акције, тј. објекти и стања којима се тежи,

2) било као критериј при избору алтернативних праваца или средстава акције, односно при оправдању учињених поступака и

3) било као опћи захтјеви који се постављају у односу на околину и самог себе“ (З. Милиша, А. Рако, В. Такшић, 1988, стр. 49).

Наведено одређење феномена вредности и вредносних оријентација ових аутора, иако на тренутке, изгледа, тешко ухватљиво услед садржајног обима и обухвата, „доноси“ више, за нас, битних момената за разумевање вредности и вредносних оријентација. Оно назначује ко су *носиоци* (субјекти) вредности, како оне (за човека) *настају* (при чему се и доводе у везу са постојећим потребама), у којим *облицима* се, *de facto*, јављају, те према чему се све у реалној људској (друштвеној и практичној) делатности *формира* истински вредносни однос појединца према „нечему“.

За сам крај овог, надамо се оправданог, прегледа и приказа различитих одређења појма вредности и вредносних оријентација „оставили“ смо (не случајно) дефиницију вредности француског филозофа Жан Пол Сартра (Jan Paul Sartre), који одређује вредност као „недостатак у односу на који (недостатак) биће за себе детерминисе себе у свом бивствовању као недостатка“ (А. Тановић, 1972, стр. 82).

Чини нам се да је, ово, једино *одређење вредности, на које смо у литератури наишли – преко недостатка*, али га сматрамо посебно интересантним, јер као да је у разматрана схватања „*зашло*“ из наредних делова нашег рада, оних више посвећених одређењу потреба у којима се *за њима трага управо преко – „недостатка“*.

Ма колико овај наш (ипак) сажети преглед одређења садржаја појмова вредности и вредносних оријентација „зрачио“ већом разноврсношћу (на коју је већ скренута пажња), ипак се иза њега у предоченим дефиницијама може да уочи, изванредан, већи нагласак на повезивању, односно успостављању релација, између самих личности појединаца (односно – „*група*“ људи), с једне, те њихових концепција, схватања, идеја о пожељном, одређених (личних) уверења, јачих тежњи, жеља, афинитета, аспирација, степена толеранције, преференција, потреба, интересовања, тенденција, диспозиција и објеката, ситуација, средстава, циљева и сл., с друге стране.

Опажена одлика одређења садржаја појма вредности навела нас је на идеју да је можда, приликом нашег „*поласка*“ пут одређења појма „*вредност*“, најбоље да се постави основно питање: *где се налазе вредности*. Ово, само привидно једноставно, питање олакшава ход ка појму „*вредност*“ – само уколико не наводимо (и не упуштамо се у) све расправе које оно „са собом“ покреће и уколико, пак, прихватимо да су и вредности, уистину, субјективно-објективне категорије личности.

Уколико пођемо од (хипотетички) постављеног питања о вредностима, можемо, с правом, да констатујемо да се сама вредност налази на више мјеста: *у човеку, у предмету или појави и у односу човека према том предмету, односно тој појави, али и у сваком од ова три елемента понаособ – она представља само могућност*. (Даља анализа би нас „*одвела*“ далеко од нашег проблема, па стога овде „*стајемо*“.)

„Вриједност није, међутим, ни само својство – предмета, али ни само својство духа, него – и једно и друго, вриједност нечега, али и за некога, објективни квалитет ствари који се субјективно доживљава и цијени; дакле, специфична вриједност објекта за неки субјект, односно као искуствени садржај – феномен вриједности „стоји“ у дијалектичкој релацији субјект-објект и не може да се сведе на само једну компоненту тог „релата“..., него је истовремено на, у, и између, јер вриједност мора да има свог објективног носиоца у материјалној стварности, субјект који доживљава вриједност, и сам доживљај“ (с правом констатује А. Тановић, 1972, стр. 19).

Сада ћемо, али опет накратко, да „раздвојимо“ ова три „*пребивалишта*“ вредности за потребе наше даље анализе. Зарад одређења вредности (као могућности), односно оног њеног дјела који је – „у човеку“, чини нам се најцелисходнијим да „позовемо“ у „помоћ“ неко од одређења вредности пониклих из саме психологије, мада бројност одређења, али ништа мање ни аутора који су се њима бавили, поприлично и усложњава објективни(ји) одабир за који би постојали „чврсти критеријуми“.

За ову прилику најадекватнијим нам се учинило одређење појма вредности Д. Пантића, превасходно социјалног психолога, којим он тврди да су људске основне, а можда и све могуће, вредности „релативно стабилне, увек опште и хијерархијски организоване карактеристике појединца (тј. диспозиције) и групе (елементи друштвене свести), формиране међусобним деловањем историјских, актуелно-социјалних и индивидуалних чинилаца, које због, тако приписане, пожељности усмеравају понашање својих носилаца ка одређеним циљевима“ (Д. Пантић, 1981, стр. 13).

Битно, за разумевање наведене дефиниције вредности, овде јесте одређење – диспозиције, која је „латентна основа, унутрашњи услов, за ’испољавање’ одређеног понашања и доживљавања“ (Педагошка енциклопедија I, 1989, стр. 135).

Међутим, да би могло да се расправља о „потпуним“ вредностима неопходно је у њихово (теоријско) одређење да се укључи и објект. Већ смо и напоменули да су у употреби врло разноврсна значења термина – „вредности“. А. Тановић сматра да се заједнички именитељ значења може да нађе у објекту који „задовољава“ људске потребе (А. Тановић, 1972, стр. 48 и 56). Те људске потребе могу да буду јако различите, од оних нижих, до оних највиших у хијерархији потреба.

Имајући на уму наведена (и не само њих) одређења садржаја појма вредности, као и низ претходно учињених напомена, а у вези с тим, сматрамо, пак, да *вредности представљају однос између човека*, односно његових диспозиција и објекта, односно његових својстава којима задовољава (или може да задовољи) неку од реалних људских потреба. Управо у том конкретном и непосредном свом односу, односно релацији, који има трајнији карактер, на основу искуства и сазнања, код човека се и формира концепција (схватање, уверење) о пожељности одређених, њему битних, објеката (или класа објеката), а због оних њихових битних својстава којима могу да задовоље

неку сасвим реалну и постојећу човекову потребу (потребе). Може сасвим да се констатује, изгледа, да је човеков живот, у ствари – *задовољавање његових потреба*.

Поред ове, више *когнитивне*, димензије феномена вредности код људи, помехути однос је и позитивно *емоционално* обојен. Он налази свој израз и у мотивисаном понашању саме личности. Заправо, чини нам се, да поменута три елемента: субјект – однос – објект, својим бројним међувезама „затварају“ круг, који, да бисмо дефинисали саму вредност, морамо негде „*засећи*“. Место на коме то и учинимо, чиниће „упоришну тачку“ наше – оперативне дефиниције садржаја појма вредности. Ми смо се определили да то буде – *однос*, потпомогнути уверењем да овакав наш одабир одговара предмету нашег теоријског проучавања и емпиријског истраживања.

Нас у овом стручном, теоријско-емпиријском, раду понајвише интересује *улога* коју вредности (вредносне оријентације) имају у конкретнијем понашању појединца, и то пре свега, у образовном понашању већине људи, прецизније спортиста – активних рукометаша данас код нас, које ћемо, у ствари, „више“ да посматрамо преко *њихових вредновања образовања и њихових образовних потреба*.

Чини се да најцеловитије ову „улогу“ можемо да сазнамо разматрајући тзв. – *функције вредности*. Њих смо већ „дотакли“ наводећи одређење вредности аутора – Чулига, Фанука и Јербића. Они сагледавају улогу вредности у постављању циљева којима се потом у животу и раду тежи, у стварању критерија за избор адекватних праваца и средстава акције, или за процену учињеног и у формирању „захтева“ у односу на себе и друге (З. Милиша, А. Рако, В. Такшић, 1988, стр. 49).

М. Петровић, коју више пута и, надамо се, с правом, помињемо у овом тексту, због „блискости“ и наших (теоријско-емпиријских) „поимања“ функција вредности и вредносних оријентација, као једне од најважнијих функција вредности, наводи њихову доминантну улогу у *доношењу (добрих) одлука*, регулисању најразличитијих конфликта који настају у борби више мотива (а ми бисмо додали и потреба), одређивању циљева и средстава, уношењу одређене важне предвидљивости у друштвени живот, обликовању морала и свести појединца и друштвених група и у формирању осећања идентитета појединца и нације (М. Петровић, 1973, стр. 35).

Сходно споменутиим функцијама вредности и вредносних оријентација, намеће се и утисак да би их било интересантно, у оквиру наука о васпитању и образовању људи, напосе активних рукометаша, да се посматрају у односу на:

– образовне циљеве, које себи постављају спортисти, у нашем случају – активни рукометаши, можда – полазници организованих облика образовања, или они активни рукометаши који самостално систематски стичу знања из неке области, одређене друштвене групе, а и друштво у целини; *избор образовних садржаја*, институција, облика, начина, метода, средстава; постигнут успех у образовној активности; фор-

мирање захтева у односу на ниво, а и сам квалитет, образовања према себи и одређеним групама људи; *доношење одлука* о, или спремности за, започињање и одређених образовних активности на дужи и чешћи временски период, итд.

Вероватно да овим отпочетим навођењем „свега“ у вези са вредностима и вредносним оријентацијама реално нисмо „пристигли“ ни до по низа свих оних суштинских проблема које би било изузетно значајно да се проучавају, доводећи их у „везу“ и са самим вредностима одређених појединаца, а и са вредностима одређених друштва и друштвених група, па и активних спортиста – рукометаша.

Отпочетом низу могућих, а врло значајних, тема за (нека будућа), и теоријска и емпиријска, промишљања о вредностима, вредносним оријентацијама, образовним потребама појединаца и друштва, вредновању образовања и сл., „придружује“ се цело нови „след“ значајних проблема смештених у оквиру улоге институционалног процеса васпитања и образовања спортиста у савременом спорту, у успостављању и развијању вредносних оријентација појединца и друштва, итд., итд.

Ми ћемо у овом теоријско-емпиријском истраживању, преко образовних потреба појединаца и друштва, спортиста – рукометаша, да покушамо да доведемо „у везу“ са вредностима (наравно делом) само неке од поменутих, али и значајних, проблема из сфере „образовног понашања“ спортиста – активних рукометаша код нас, не претендујући на дефинитивне одговоре који ће се, највероватније, даљим радом, сами од себе, да намећу и „траже“ све квалитетнија и квалитетнија решења.

3.1.2. Вредности и сродни појмови

Данас се веома често, и у оквиру наука о васпитању и образовању, вредности помињу приликом разматрања циљева васпитања и образовања, у која се, поред педагога и андрагога, укључују и антрополози, социолози, психолози, филозофи...

Међу ауторима који разматрају одређење циља васпитања и образовања, постоји висок „степен“ усаглашености, што је поприлично редак случај када се приступа дефинисању појмова, а нарочито у области друштвених наука, мада је највише оних аутора који расправљајући о циљу васпитања и образовања не посвећују посебну пажњу његовом одређењу, односно дефинисању његовог садржаја.

Оправданим се чини закључак да, без обзира да ли се у дефиницијама у први план ставља личност човека, или процес његовог стварања и достизања, или изграђивање групе, одређене заједнице или колектива, *ипак је циљ васпитања увек човек одређених својстава* (М. Орловић-Поткоњак и Н. Поткоњак, 1978, стр. 26).

Казивања о човеку, као „највишој вредности“, у циљевима васпитања и образовања поприлично наликују на расправе које се односе на онај део *онтологије* (науке

о бићу, о ономе што постоји, о општим својствима ствари и бића) који се бави разматрањем суштине човека, а конституише као – филозофска *антропологија* (наука која проучава човека на основу анатомије, физиологије, психологије, историје, социологије, филозофије, археологије и науке о језику). Разнородне филозофске антропологије одређују бит човека према некој од његових релевантних вредности.

Поменути, и њима слични, аутори, на основу појма – вредност, којег сматрају фундаменталним, одређују суштину – бит човека, његов основни задатак и прâво место у свету. У овом „светлу“ треба да се и сагледају различите концепције о човеку, као на пример, ону о човеку као „разумном бићу“ (*homo sapiens*), у којој се разум цени као највиша људска вредност. Слично овом примеру, могу да се помену још неке концепције: човек – као биће које производи „оруђа“ (*homo faber*), човек – као политичко биће (*zoon politikon*), као – друштвено биће, као – хедонистичко, или, пак, као – алтруистичко биће, затим човек као – самостваралачко биће праксе и сл.

Али, *човек као самостваралачко биће праксе може бити и креативан и деструктиван*. Питање је шта он треба да буде, или како да одабере шта ће да буде. Чини нам се да се, овде, можемо да сложимо са А. Тановићем и његовом тврдњом да је потреба „и аксиолошки принцип, који је заправо, фундаментални избор, опредељење „некога за нешто“. Зато онтологија нам казује шта суштински јесте, а аксиологија – шта је вриједно, и шта треба да буде циљ“ (А. Тановић, 1972, стр. 16).

На основу овако схваћене улоге аксиологије, као „опште теорије“ вредности, филозофске науке, чини нам се сасвим оправданим да су вредности неопходне за заснивање циљева васпитања и образовања, па и у спорту, као и уопште, да употребимо Марксове термине, циљева „по себи“ и циљева, као средстава, за неки други циљ (А. Тановић, 1972, стр. 121). (Целокупни систем васпитања и образовања у једном друштву био би, организационо и педагошки, немогућ, или готово бесмислен, уколико се унапред не би могли и морали да утврде „ближи и даљи“ циљеви васпитања и образовања младих и одраслих, па и спортиста у савременом спорту.)

Циљеве можемо да посматрамо и као „израз тежњи и жеља појединаца и група“, које су „одраз људских потреба и даљњег развоја на основу сагледаних могућности“ (Ибидем). Поред тога што је наш напор у овој расправи усмерен, пре свега, и управо на сагледавање односа људских вредности и одређених циљева, у наведеном одређењу циља јавља се и термин – *потреба*, који нам је изузетно интересантан и значајан у овим релацијама, с обзиром на предмет нашег рада. Циљеви, дакле, проистичу из људских потреба, али – *којих људских потреба?*

За то „опредељење“ неопходне су нам вредности, као и за сагледавање могућности (и шта треба да буде). „Призивајући“ сада наше одређење вредности, чини нам се да се можемо да сложимо и са ауторима који сматрају *да су вредности шири појам од циљева*. Циљеви су ипак само један аспект вредности, а иста вредност може да

буде основа за формулисање разнородних циљева (у духу разматрања и двојице ауторитета у овој области – Д. Пантића и А. Тановића).

На овом месту, а што не би било добро да се не констатује, само напомињемо да има поприлично више аутора који *своде вредности искључиво на циљеве* (Newcomb, Baier, Р. Лукић). Разматрајући проучаване аспекте вредности и вредносних оријентација људи у оквиру различитих научних дисциплина, па на тај начин „пристигавши“ и до педагогије и педагогије и теорије спорта, поменули смо, истина сажето – *однос вредности и идеала*, који у нашој студији није без одређеног значаја.

Поред вредности, циљ васпитања и образовања (без обзира како га, када, и у које сврхе одређујемо) садржи у себи и идеал, односно, идеално замишљен лик човека коме се „тежи“, који систем васпитања и образовања и други васпитни „фактори“ настоје што доследније, али никада потпуно и да остваре. „Идеал је неко замишљено савршено стање, узор коме може да се тежи као идеалној егзистенцији која се цијени као вриједна по себи“ (А. Тановић, 1972, стр. 53). Исти аутор, даље, наводи *да је сваки идеал вредност, али да свака вредност није идеал*, јер се идеали везују само за највиша добра у различитим областима сваралаштва појединца.

Сагледавању вредности, као скупу субјективно-објективних категорија, појединца и друштва, поприлично простора смо посветили приликом дефинисања појма – „вредности“. Сада ћемо се, за кратко, да „окренемо“ једном другом проблему који је подстакао бројне расправе између аутора различитог научног опредељења.

Реч је, наиме, о разрешењу дилеме која, у друштвеним наукама, дуго траје: *да ли су вредности универзалне, или релативне категорије, или, где повући границу дуж континуума универсализам-релативизам, када су у питању вредности.*

Ми ћемо се овом проблему да покушамо да „приближимо“ кроз промишљање циља васпитања и образовања, па и циља васпитања и образовања спортиста у савременом спорту, кроз спорт, путем спорта, јер нам се чини да се, у оквиру наука о васпитању и образовању (па и педагогије спорта) најчешће овај проблем „распламсава“ приликом промишљања циљева васпитања и образовања.

Не мали број аутора данас (Н. Кујунџић, Н. Поткоњак, А. Вукасовић, И. Мрмак, В. Швајцер и др.) се „дотиче“ разматрања односа општељудских вредности (оних које превазилазе конкретно друштво и резултат су историјског развоја човека и друштва) и вредности насталих у одређеном друштву, у оквиру циља васпитања и образовања младих и одраслих у том и таквом друштвеном систему.

Приликом покушаја расветљавања овог односа јавља се читав низ питања, попут: да ли се у оквиру циљева васпитања и образовања, односно формирања свестрано развијене, интегралне личности (интелектуална, морална, естетска и физичка страна личности), може да расправља, само, о општељудским вредностима, или, само, о

вредностима конкретног друштва, или су присутне и једне и друге; које би вредности могли да „подведемо“ под овако сачињене две категорије; колико човек, а колико одређено друштво, ствара вредности, и других – сличних питања.

Мишљења смо, а на основу консултоване литературе и произилази, да циљеве васпитања и образовања садрже и општељудске вредности и вредности настале у конкретним друштвима и чини нам се неоправданим и покушај постављања границе између једних и других, јер то не дозвољава њихова међусобна условљеност. И једне и друге, сматрамо друштвено условљеним – општељудске, проистекле из развоја човека и цивилизације, а оне настале у конкретном друштву, резултатом човековог живљења у одређеном друштву одређеног времена. Имамо, такође, увек у виду *да вредности поседују „димензију прошлости“, садашњости и будућности*, чега ћемо да се покушамо доследно да придржавамо у нашој даљој расправи.

Адекватном нам се чини мисао Т. Продановића (познатог дидактичара и методичара шездесетих година прошлог века): „У циљевима је увек присутан континуитет вредности развоја човека и човечанства, у њима увек има иманентних феномена одгоја и образовања, али су и посебно изражена суштинска обележја епохе којој припадају и специфичности друштвене заједнице у којој настају, помоћу које се остварују, којом се вредносно потврђују и у којој се еволутивно трансформирају“ (Андрагошке теме, 1974, стр. 59-60). (Остаје и даље „отворено“ питање – да ли је циљ васпитања и образовања вредност „по себи“, или вредност „за себе“, али то је, тренутно ван „домашаја“ и циља ове наше расправе и овом приликом, међутим свакако значајно за друштво и појединце који у њему живе, па и све спортисте.)

Делује целисходно половима континуума – универсализам-релативизам да се придода епитет – *релативно*. Не треба да занемаримо и да су вредности доживљавале „проверу“ као релативне и у „конкретним друштвима и друштвеним системима“ (поред оних које су само задржале одредбу – релативне). Ваља, овде, и да се подсети на тврдњу А. Хелер да се у оквиру општег важења категорија вредносних оријентација мењају садржаји на које се они односе и хијерархија категорија с обзиром на епоху, на класу, а често и на индивидуу (А. Хелер, 1981, стр. 37, 39).

Поред појмова „циљ“ и „идеал“, појам и садржај вредности се најчешће доводи у везу са врло експлоатисаним појмом – „*став*“. С обзиром да ћемо се у овом раду, из одређених разлога, да „приклонимо“ мишљењу М. Рокича о односу ставова и вредности, разматрање овог односа отпочећемо његовим одређењем става:

„Став је релативно трајна организација уверења око неког ’објекта’, или ситуације, која предиспонира конкретну особу на неко приоритетно понашање“ (М. Rokeych, 1970, стр. 112). Веома „интересантно“ је, такође, Рокичево мишљење, односно „идеја водила“, да понашање не може да буде детерминисано само једним ставом, већ да је неопходан минимум *од два става* да би се активирало одређено понашање.

Понашање у односу на одређени објекат је увек функција (најмање) става према одређеном објекту и става према некој ситуацији, унутар које се објекат налази. За њега, као и за многе друге ауторе, вредност је, као и став, „диспозиција“ личности, али много базичнија од њега, и често је можемо да нађемо у основи сваког става.

М. Рокич, даље, о односу количине између ових својстава личности, тврди да сваки одрастао, формиран и интегрално „интегрисан“ човек, „вероватно има десетине, или, можда, стотине, хиљада уверења, хиљаде ставова, али само десетине вредности“ (Ибидем, стр. 24-25). Још једна од „идеја“ око свих ових проблема и овог аутора чини нам се веома битном, нарочито ако имамо у виду емпиријско истраживање ставова, или емпиријско истраживање вредности појединаца и друштва.

Он скреће, наиме, пажњу да постоје бројне и разноврсне скале које мере ставове према „објектима“: цркви, раду, спорту, црнцима, социјализму, транзицији..., али да нема скала за мерење ставова према „ситуацијама“ као што је: руковођење, такмичење, тежња ка обарању рекорда и самопревазилажењу, да се буде путник, према продавању непокретне имовине и сл. (Ибидем, стр. 119). (Стандардне скале за мерење ставова према ситуацијама би у спорту биле посебно занимљиве.)

Сагледавајући у овом „светлу“ инструмент за истраживање вредносних оријентација који смо „одабрали“ и приредили за наше емпиријско истраживање – Олпорт-Вернон-Линдзијеву (Allport-Vernon-Lindzey) – „Студију вредности“, можемо сасвим оправдано да констатујемо да се скале појединачних судова, које она садржи, односе *подједнако и на објекте и на ситуације* (Прилог: Инструменти – Инструмент: Олпорт-Вернон-Линдзи – „Модификована студија вредности“).

И Е. Холандер (Edwin Hollander) исказује своје мишљење о односу вредности и ставова, овде значајно, а и „корисно“. Он вредност посматра *као језгро* око кога се „окупљају“ наши ставови. Они нису неминовно у хармонији, већ дата вредност може да буде и извор недоследних ставова појединаца (Е. Hollander, 1971, стр. 185-186).

Да је појам вредности „економичнији, динамичнији и ’централнији’ (последње у смислу веће општости, важности и значаја) за емпиријска истраживања од сродних појмова, на пример, од „ставова“ истиче и социјални психолог – Д. Пантић (Д. Пантић, 1981, стр. 10). (Нама се чини да је логично и да се очекује да је и систем вредности код спортиста специфичнији од система вредности код „неспортиста“.)

Из, доста „богате“ андрагошке литературе издвојићемо размишљање о ставовима М. Деспотовића, који их посматра као – *релациони појам*, доводећи их у везу са потребама и вредностима, и напомињући да они не укључују само позитиван однос (што је случај с вредностима), већ и негативан (уз нашу напомену да тај однос може бити и неутралан – кад немамо релевантне информације, или сазнања). „С обзиром да су ставови резултат ’учења’ и да се налазе у „функцији“ задовољавања човекових

потреба и изражавања његових фундаменталних вредности, формирање ставова, па и исказивање осећања за или против, условљено је постојањем релације између личности и објекта става“, закључује овај аутор (М. Деспотовић, 1991, стр. 115).

На основу свега наведеног, може да се закључи да вредности сматрамо *базичнијим диспозицијама* личности од ставова, отуда смо и мишљења да се спознавањем вредности може више да се сазна о нечијем понашању, него што је то случај приликом проучавања, на пример – ставова. У радовима из области педагогије спорта веома „популарна“ тема за разматрање јесу ставови спортиста, на пример, према (општем) образовању, или неким његовим сегментима, врстама или нивоима.

Овим разматрањем односа вредности и ставова окончаћемо сагледавање вредности у релацијама са њима сродним појмовима, које смо се у највећој мери трудили да сагледамо на основу нивоа општости. Када будемо расправљали о инструменту за истраживање вредносних оријентација, поменућемо и однос *вредности – интересовања*, док ћемо, самом, односу *вредности – потребе* да посветимо знатно више простора који смо већ „отворили“ нашим одређењем садржаја појма – *вредност*.

3.1.3. Најпознатије класификације вредности и образовање

Бројност одређења вредности пропраћена је, такође, бројношћу класификација вредности које почивају на разноврсним критеријумима, не ретко недовољно „инијансираним“. Ми ћемо овде да поменемо само неке – наравно „намерно“ одабране, чије је разматрање и интересантно са становишта васпитања и образовања „уопште“, па и васпитања и образовања спортиста, односно – рукометаша.

Једна од вероватно најзаступљенијих је подела самих вредности, која се често и радо помиње у савременој литератури на – *друштвене* (колективне) и *индивидуалне* (личне) (М. Петровић, А. Крајнц, А. Тановић, М. Шелер...).

Разумљиво је да код аутора можемо да приметимо различите „нијансе“ у схватању ове две категорије вредности, а да су нама најинтересантније оне које почивају на потребама. Тако, на пример, А. Тановић „друштвене вредности“ сматра именитељем „заједничких интереса“ и потреба самих „индивидуа“ (А. Тановић, 1972, стр. 43-44). Навођење ове поделе претпоставља и детаљније сагледавање односа између друштвених и индивидуалних вредности. Најчешће се истиче да се вредности међусобно условљавају и садржајно „подударају“, али никада – у потпуности.

Сажето, тај „однос“ можемо да опишемо призивајући „за помоћ“, опет, мишљење А. Тановића: „Индивидуа је стваралац, носилац и реализатор вриједности, које у сваком друштву објективно важе, као наиндивидуалне, и неовисне о ставу поједи-

наца, јер оне изражавају заједничке потребе његових припадника. Заједничке потребе припадника друштва су „инкорпорине“ у сваког појединца – члана друштва.

Међутим, као што се, по правилу, у „колективним“ интересима не садрже без остатка индивидуални интереси, тако се ни у друштвеним вриједностима не исцрпљују све индивидуалне вриједности. Као што нема индивидуе без друштва, тако нема ни индивидуалних вриједности без друштвених, и обратно... Све вриједности имају своју индивидуалну и своју друштвену компоненту...“ (закључује схватање вредности А. Тановић, 1967, стр. 92-93). (Ми ћемо доста да се „држимо“ оваквог сагледавања „односа“ вредности из више, мислимо оправданих, разлога.)

Разликовање ове две врсте вредности може да буде интересантно и за проучавања у области савременог спорта с обзиром, на пример, на вредносно одношење друштвене заједнице према образовању спортиста (посебно надлежних васпитно-образовних институција и тела) и шта она, с обзиром на одређени однос према образовању спортиста, чини у овој области; затим које вредности се јављају у односу појединца – спортисте према образовању и учењу, те каквим понашањем резултирају; као и како изгледа тзв. „сусретање“ друштвених, а и индивидуалних вредности личности, када је реч о овој области делатности (образовању) и сл.

Донекле налик на поменути поделу вредности чини се она коју наводи Т. Дембо (Т. Dembo), разликујући према степену усвојености: *признате вредности* (схвата се да их други желе, али их појединац лично не жели); *прихваћене вредности* (оне које се желе) и *поседоване вредности* (које карактеришу личност, односно њену неку карактеристичну ситуацију) (М. Петровић, 1973, стр. 43).

Васпитање и образовање може, у вредносном систему, индивидуе да се налази у било којој од ове три категорије, што ће опет, за последицу, да има, вероватно, и *различно – образовно понашање*. Чини нам се оправданим, да претпоставимо да уколико оно спада у поседоване вредности, да је онда, такође, и *призната* (схвата се да је пожељно и за друге) и *прихваћена* (особа га такође жели) вредност, те да ће да „изазове“ и одређене образовне подухвате од стране појединаца, односно да ће појединци, па и спортисти, пре и чешће да се укључују у образовне активности.

Још једна од бројних подела вредности које наводи А. Тановић је она по којој се разликују – *примарне* и *егзистенцијалне* вредности (које изражавају задовољавање виталних потреба) и *секундарне* и вредности *надградње* (које симболишу задовољавање духовних потреба личности) (А. Тановић, 1972, стр. 21). И једна, а и друга група вредности, свакако, може да настне и из односа према васпитању и образовању, па и васпитању и образовању активних спортиста – рукометаша.

Можда би се најочљивије могле да прате поделе вредности друштва и личности с обзиром и на нивое и садржаје образовања. Прва група би се, на пример, мо-

гла да „веже“ за „ниже“ нивое и тзв. – професионално образовање, а друга група – за више нивое и, рецимо, садржаје везане за хоби активности појединаца, па и активних спортиста, за образовање у „трећем“ животном добу и слично.

Свакако, сви ови покушаји разграничавања треба да се посматрају као покушаји вештачког раздвајања богатства и међусобне повезаности нивоа, облика и садржаја образовања људи, при чему се они „снажно одупиру“ самом својом природом.

М. Рокич, у своја разматрања вредности и вредносних оријентација код личности, укључује и поделу на – *терминалне* и *инструменталне* вредности.

„Прва“ група вредности, или како их он назива – *систем вредности*, обухвата личне и друштвене, у зависности од тога да ли им је фокус у самој личности – интраперсоналном, или у друштвеним – интерперсоналним односима.

Инструментални систем вредности подразумева и моралне вредности (које се односе на начине понашања приликом долажења до неког циља) и вредности самоактуализације (а и компетенције) (З. Милиша, А. Рако, В. Такшић, 1988, стр. 48). Ова два система садрже рангиране редоследе вредности и међусобно су функционално и когнитивно „повезани“, што је, код оба, праћено повезаношћу са мноштвом релевантних ставова према специфичним објектима и ситуацијама.

Човек поседује само неколико десетина инструменталних вредности и још знатно мање терминалних вредности (М. Rokeach, 1970, стр. 161,162).

Ова, детаљније приказана, подела вредности појединаца, друштвених група и друштва у целини, омогућава нам разликовање циљева и средстава развоја друштва који се међусобно прожимају, али се не могу увек и потпуно да поистовети. Ангажовање у облицима образовања одраслих, или „самостални“ образовни напори, могу за особу да представљају „средство“ за постизање одређених циљева који се налазе изван самог овог процеса образовања (на пример, напредовање на послу), или могу сами да буду циљ (на пример, задовољство због сазнавања нечег новог) и сл.

У првом случају, можемо да размишљамо о „инструменталним вредностима“, а у другом о васпитању и образовању одраслих, па и активних спортиста, као терминалној вредности, уз прихватљиву напомену, да се обе ове категорије у процесу учења одрасле особе, вероватно у пракси образовања, увек – „прожимају“.

Теоријско и практично разматрање вредности друштва и појединаца у њему, њихове поделе и сл., а у оквиру концепта тзв. *функционалних* и *симболичких* вредности, како то чини А. Крајнц (А. Крајнц, 1972, стр. 445), поприлично је налик на Рокичеву класификацију вредности код појединца и у друштву.

Ови теоријски конструкти нам омогућавају да образовање у друштву (па и активних спортиста) посматрамо и/или као *нижу вредност* која је у функцији задовољ-

авања одређених потреба које савременог човека воде до успостављања (нових) односа са (новим) објектима, које он ипак опажа као „више“ вредности; и/или као саму – *вишу вредност* значајну за појединца и друштво (А. Тановић, 1972, стр. 112).

На „слично“ размишљање о вредностима и вредносним оријентацијама појединца и друштва претходном, као и њиховој могућој подели, „наводи“ нас и подела вредности Б. Шверка на *интринсичне радне вредности* (проистичу из обављања одређеног посла као таквог – на пример, „занимљивост“ посла, креативност у раду...) и *екстринсичне радне вредности* (везане за спољашње ефекте рада и услове у којима се рад одвија – на пример, одређена плата, виши социјални статус занимања, освојени или оборени рекорд у неком од спортова и сл.) (Н. Пастуовић у: В. Андриловић, М. Матијевић, Н. Пастуовић, С. Понграц, М. Шпан, 1985, стр. 81).

Очигледно да се ово разликовање тзв. „радних“ вредности може веома успешно да „примени“ и у области васпитања и образовања активних спортиста, и да ће се интринсичне вредности да сместе у сам чин учења и образовања активних спортиста, а екстринсичне – међу њихове крајње, васпитно-образовне ефекте.

Чини нам се целиходним, а и за овај стручни рад примереним, овде да поменемо један, а често, код аутора, „коришћен“, инструмент за емпиријско истраживање радних вредности појединаца: реч је о Суперовом (D. E. Super) „*Инвентару радних вредности*“ („Work Values Inventory“). Овај мерни инструмент садржи *петнаест радних вредности*, односно обухвата петнаест вредности (на пример, алтруизам, естетску вредност и сл.) и начине на које оне долазе до изражаја у раду и животу.

Од испитаника се захтева да сваку од вредности процене, како би се могла да створи и – слика о „хијерархији“ радних вредности (З. Милиша, А. Рако, В. Такшић, 1988, стр. 60). (Мишљења смо да би стварање и вредновање метријских карактеристика једног, сличног, инвентара образовних вредности за нашу популацију било драгоцено за испитивања у области педагогије и андрагогије спорта.)

Као што смо већ напоменули, овде смо представили, само неке, од постојећих и могућих класификација вредности, које смо покушали да „уткамо“ у проблематику педагогије и андрагогије спорта. Међутим, погрешно би било, на крају овог дела расправе, да се закључи да аутори у оквиру подела вредности разликују само по две групе вредности, већ ваља да се напомене да има и оних који наводе знатно већи број вредности, или група вредности (на пример – S. Dod, V. R. Katon и сл.).

3.1.4. Вредновање образовања спортиста

Промишљањем образовања, па и образовања активних спортиста у савременом спорту, у оквиру наведених класификација вредности и вредносних оријентација, „приближили“ смо се једном другом, а врло „крупном“ проблему, који смо, за почет-

ак, назвали – *вредновање образовања* (активних спортиста – рукометаша). Као и свако друго вредновање и вредновање образовања „захтева“ одређене критеријуме.

Овај проблем се најдиректније односи на предмет нашег рада који не можемо у потпуности никако да решимо, но једним „малим“ сегментом истраживања смо покушали макар да га „дотакнемо“ у укупном разматрању вредности, па и *образовања* појединаца као (посебне) вредности, те отуда и осећамо нарочиту стручну „потребу“ да прецизније поменемо шта смо под њим садржајно подразумевали.

Пре тога, скренућемо пажњу читаоца на два одређења вредновања: једно општије, и друго, које се управо „односи“ на вредновање образовања, те нам се за наш рад учинило посебно драгоценим, а истраживачки сасвим употребљивим.

Д. Раит (Derek Wright), на пример, „сматра“ да – вредновати „нешто значи више волети то, инвестирати енергију у то и деловати за то. Вреднована „ствар“ за појединца може да буде, на пример, *објекат* – као што су његова, или друга, стара кола, *акција* – као што је „нуђење“ помоћи, од стране других, *стање* тела, или свести – као здравље, знање, невиност, или спасење, или социјална *апстракција* – као статус, или демократија“ итд. (Н. Качавенда-Радић, 1983, стр. 14).

Ова дефиниција, која веома наликује неким од већ наведених и детаљније коментарисаних одређења вредности и вредносних оријентација, чини нам сасвим оправданом, уз мишљење да није ни могуће да се „расправља“ о вредностима и вредновању као о односу, а да при том није већ укључено и сâмо вредновање.

Она нам је значајна и као важно „упозорење“ да вредновање никако не значи само одређено схватање, прихватање, просуђивање, уверење или емоцију, већ *обухвата и деловање* – у смислу предузимања одређених образовних активности.

О вредновању образовања (науке, знања) расправља и словеначки аутор – андрагог – А. Крајнц и истиче да вредновање у ствари представља „општи став човека према образовању. Преко вредновања свог унања човек даје самом образовању место у сопственој хијерархији вредности“ (А. Крајнц, 1972, стр. 447).

Дефиниција вредновања образовања А. Крајнц „упућује“ нас на помисао да у вредновање, поред успостављања односа (који је неопходан за долажење до вредности), треба да се укључи и изналажење места и уклапање те вредности у хијерархију вредности појединца. (Колико одрасли спортисти, па и рукометаша, вреднују образовање и како се односе према процесу образовања је, можда, и једно од најзначајнијих питања педагогије, али и теорије, савременог спорта данас.)

Поменули смо већ да смо у обављеном емпиријском истраживању само једним, мањим, делом дотакли вредновање образовања од стране активних спортиста. То смо, у ствари, учинили полазећи из „окриља“ једне од теорија образовних потреба –

теорије оријентације америчког андрагога Хала (С. О. Houle). Према његовом схватању, свака особа има водећу оријентацију према образовању која је наводи на учешће у различитим образовним активностима (Д. Савићевић, 1989, стр. 122).

Операционализовање шест група оријентација према образовању појединаца, омогућило нам је стварање континуума од шест могућих односа према образовању, на коме један пол чини потпуна *неинформисаност и незаинтересованост* за образовање (што такође одсликава одређени однос), а други пол – апсолутно *прихватање образовања* и његову „утканост“ у хијерархију вредности. Чини нам се да ова теорија веома верно одсликава стварни однос потреба и вредности појединаца.

Човек поседује, као што је познато и утврђено, велики број различитих потреба. Којим вишим потребама ће да да приоритет у задовољавању? Који ће од расположивих начина, или, пак, „средстава“ њиховог задовољавања да одабере? Оправдано би било да се претпостави да је у овим одабирањима садржано вредновање (Прилог: Инструменти – „Упитник“ за испитивање социјално-демографских карактеристика и образовних потреба активних спортиста – питање 9).

Вратићемо се на овом месту само начас термину „вредност“ да бисмо указали на читаво богатство из њега изведених термина, као што су: вредносни став, вредносна оријентација, гроздови вредносних оријентација, вредносна димензија, вредносни профил, систем вредности, вредносни смисао (живота и света), вредносно схватање, вредносно опредељивање, вредносни поглед, самовредновање...

Наше емпиријско истраживање, за рад о „идентификацији даровитих младих за рукомет“ (Илић, Д., 2009), није се „бавило“ утврђивањем да ли је обдареност, надареност, таленат, генијалност и сл., вредност – „за себе“, или вредност – „по себи“. За одговор на такво, и слична, питања нужна се врло опсежна и тимска истраживања, и по могућству дуг временски период – лонгитудинално. Такође, та истраживања би морала да буду – *мултидисциплинарна*. Мада, мора да се призна, да би одговор и на то у контексту проблема нашег рада био и те како стручно значајан.

Ипак, и таленат, и обдареност и сл. јесу, на анеки начин, вредности интегралне личности што се, у теорији спорта, педагогијама и психологијама спорта, мора да уважава, и озбиљно узима у обзир, приликом планирања, програмирања и реализовања тренажног рада са младим и одраслим спортистима.

Окончаћемо овде, али само привремено – на тренутак, наше (теоријско) разматрање вредности. Оно може да одаје утисак обимног приликом посматрања композиције читавог рада. Но, нама се чини да је то било готово неминовно како бисмо, бар делимично, учинили могућим покушај „дочаравања“ целокупне сложености одређивања појма – „вредност“, приказали схватања неких аутора о вредностима, кренули у потрагу за њиховим функцијама у понашању личности, сагледали их у релацијама са

сродним појмовима, поменули неке од класификација, дотакли „вредновање“, као и неке од разноврсних веза између вредности и потреба, полазећи од, или се враћајући, васпитању и образовању, па и васпитању и образовању активних спортиста – рукометаша, желећи да тим „путем“ пристигнемо до вредносних оријентација и до њихове повезаности са образовним потребама и појединца, и друштва.

3.2. ВРЕДНОСНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ

3.2.1. Дефинисање вредносних оријентација

Трагање за садржајем и обимима термина и одређењима појмова у литератури усмерићемо, у овом делу нашег рада, ка разјашњавању и образлагању појма „*вредносна оријентација*“. У овом случају не можемо да се „похвалимо“ бројношћу дефиниција, као ни богатством разматрања садржаја овог појма, што смо могли да учинимо расправљајући, у претходном тексту, о вредностима појединца и друштва.

Ипак, покушаћемо прво да одредимо шта то чини садржај другог појма наведене синтагме. Реч – *оријентација* је француског порекла (orientation), и значи: „1) одређивање свога положаја, или правца према некој тачки, сналажење у неком путу, на непознатом терену и 2) усмеравање намераване делатности, одређивање за нешто и утврђивање начина рада и држања“ (Р. Алексић, 1978, стр. 548).

Можемо одмах да приметимо да поједини „делови“ одређења садржаја појма оријентација (попут – усмеравање делатности, одређивање) прилично „подсећају“ на поједине сегменте појмовног дефинисања самих вредности.

Отуда нам се чини оправданим да, као битну карактеристику вредносне оријентације, издвојимо њену улогу у усмеравању понашања личности, њеном одређивању да човек нешто углавном чини, а нешто да не чини. (Ова констатација ће битно да утиче и на даљи ток наших разматрања проблема о коме је реч.)

Пре него што наведемо нека од (појмовних, термилошких) одређења садржаја синтагме – „вредносних оријентација“, ваља да напоменемо да сматрамо потпуно оправданом и да смо у потпуности „осетили“ тврдњу Н. Рота и Н. Хавелке, социјалних психолога, који су и најпозванији када су у питању ови проблеми, да је веома тешко да се направи потпуно јасна дистинкција између вредности и вредносних оријентација интегралне личности (Н. Рот, Н. Хавелка, 1973, стр. 9).

М. Петровић, „крећући“ у истраживање вредности и вредносних оријентација делинквената, вредносне оријентације (теоријски, али у вези са својим предметом и инструментима истраживања) одређује као „низ избора или процена, преференци, на неком од употребљених инструмената из којих се ’види’ основни садржај и карактер вредности“ (М. Петровић, 1973, стр. 70). (Из истраживачких инструмената, односно њиховог одабира, се често доста добро наслућују намере аутора.)

Ову дефиницију вредносних оријентација могли бисмо да „окарактерисемо“ као сувише операционализовану, односно приређену за истраживање. Вредносне оријентације људи не можемо да вежемо само за одређени истраживачки инструмент,

јер уколико то учинимо, оне могу да црпе свој садржај и карактер само из оног садржаја и карактера које има дати истраживачки мерни инструмент.

У оквиру „комплекса“ општих принципа трагања за вредносним оријентацијама, и тим „путем“ покушаја њиховог прецизнијег садржајног дефинисања „трагало“ је, а и данас трага више аутора. Тако, на пример, помињани Ф. Клакхон (F. Kluckhohn) сматра да су вредносне оријентације – „комплекс принципа који сређују и усмеравају људске тежње и мисли“ (Н. Качавенда-Радић, 1983, стр. 19).

Као што смо напоменули, ми се приклањамо оној групи ауторâ који разматрају ове проблеме, а који у закључку истичу *улогу вредносних оријентација у понашању личности*, а не само придају искључиву важност тежњама човека.

Стога нам је „ближе“, а истраживачки „оперативније“, одређење Н. Рота и Н. Хавелке који одређују вредносне оријентације као „опште принципе понашања и деловања у вези са одређеним циљевима чијем се остварењу и тежи и који се манифестују у бројним и разним облицима активности“ (Н. Рот и Н. Хавелка, 1973, стр. 9).

Да су вредносне оријентације генерализоване, да имају организовану унутрашњу структуру, као и да утичу на понашање, наглашава К. Клакхон. Он истиче да су вредносне оријентације „генерализована и организована концепција(е), која утиче на понашање, природу човековог места у њој, човековог односа према човеку, и пожељног, али исто тако и непожељног, уколико се могу довести у везу са односима човек средина...“ (С. Kluckhohn u: T. Parsons & E. Shils (ed), 1967, стр. 411).

Очигледно је да Ц. Клакхон веома широким сматра „поље“ деловања вредносних оријентација појединаца, тако да практично нема односа (понашања) интегралне личности који се не дешава (одвија) и под њиховим „упливом“, као једним од бројних диспозиција интегралне личности, па и личности спортиста.

Хијерархијској структури унутар вредносних оријентација, приликом њиховог прецизнијег одређења, „примат“ даје Н. Качавенда-Радић, те, следствено томе, сматра да су оне „својеврсна хијерархијска организација вредности“ (Н. Качавенда-Радић, 1983, стр. 20). (Желимо посебно овде, из одређених, сматрамо оправданих, разлога истаћи за нас значај термина – „хијерархијска“ организација.)

Анализирајући схватање система вредности М. Рокича, З. Милиша иде у томе знатно даље и тако „пристиже“ до разматрања вредносних оријентација, и исте одређује као одређен „скуп (екстринзичних и интринзичних) вриједности, које омогућавају конституирање организационо вриједносних модела првенства у систему вриједности“ (З. Милиша у: З. Милиша, А. Рако, В. Такшић; 1988, стр. 50).

Ова дефиниција не даје пуно тога о садржају самог појма, који чини вредносну оријентацију, али много више експлицира односе вредност – вредносна оријента-

ција – систем вредности. На основу ње, као и на основу нашег даљег теоријског разматрања, вредносне оријентације можемо да лоцирамо на „пола пута“ од вредности до система вредности, који, такође, захтева позамашно посебно промишљање, у које се овде нећемо детаљније да упуштамо из више разлога.

Овај сажети приказ одређења вредносних оријентација скреће нам пажњу да о њима можемо да размишљамо као о комплексу „општих“ принципа, или концепција, који се везују за низ, односно хијерархијску организованост, вредности конкретних појединаца, али и сваког посебног друштва, што је у наукама и утврђено.

Полазећи од нашег одређења садржаја појма – „*вредност*“, у овом раду ћемо под вредносним оријентацијама да подразумевамо, релативно стабилан, комплекс општих принципа (појединца и/или друштва), којим се хијерархијски организује низ односа између човека, односно његових диспозиција и објекта, односно његових својстава, којима задовољава (или може да задовољи) неку од људских потреба.

Када је реч о конкретном појединцу, спортисти у савременим спортовима, на пример – активном спортисти – рукометашу, његове вредносне оријентације се исказују као чести и општи начини деловања на нешто и понашања према нечему (видети дефинисања вредносних оријентација Н. Рота и Н. Хавелке, 1973, стр. 175).

3.2.2. Вредности и вредносне оријентације – трагање за различитостима

Размишљајући о односу вредности и вредносних оријентација на основу приказа досадашњих одређења, чини нам се да се даље може да расправља о вредностима као *полазишту* и *исходишту* вредносних оријентација. Вредности настају из низа односа, „организују“ се, творе своју релативно стабилну хијерархију код интегралне личности и увек и само у односима се истински испољавају, реализују.

Везивање вредности за одређене односе, а вредносних оријентација за комплекс општих принципа, „сугерише“ нам идеју да, и поред њиховог тешког разграничавања, целокупна сличност прикрива, или бар „замагљује“, и не тако мале различитости. (Ове „различитости“ су за истраживаче овакве проблематике посебно инспиративне, и емпиријско-истраживачки, за стручњаке, доста интригантне.)

Укључујући се, на пример, у неки од организованих облика професионалног, или стручног, образовања одраслих, сваки спортиста – према тој целокупној образовној активности може да успостави такве односе у којима (путем стицања више квалификације схваћене као објекта) жели да задовољи одређене потребе, попут: знатно веће зараде на новом радном месту, стицања других материјалних бенефиција (лакше долажење до извесних, на пример, материјалних добара), одлазак на рад у иностранство.

ранство (што опет омогућава знатно већу зараду), самостално (приватно) отпочињање новог, углавном уносног, посла, више личне креативности и слично.

У овако замишљеном случају, особа очигледно новац и друге материјалне бенефиције ипак опажа као (своје) важне вредности. Целокупан њен однос према стицању више квалификације је обојен – *економском вредносном оријентацијом*.

Ваља да се очекује да ће образовне потребе и образовно понашање конкретне, и баш „овакве“, одрасле особе у великој мери да одређују поменуте (образовне) потребе, њихове личне вредности и стварне вредносне оријентације.

Однос између вредности одређене личности, с једне, и вредносних оријентација, с друге стране, разматра и Б. Кузмановић. Као и приликом одређења вредности, тако и приликом дефинисања овог другог појма, он посебно наглашава *идеју о пожељном*, и поред тога што себе сврстава у ону групу аутора „који нису склони да праве велике „разлике“ између садржаја појма вредности и вредносних оријентација и који често те термине употребљавају готово као сасвим – „синонимне“.

Евентуалну разлику видимо у томе што вредности подразумевају више артикулисану, одређенију концепцију о пожељном, а вредносне оријентације широки, мање артикулисан систем уверења, мање изоштрену и 'освешћену' концепцију о пожељном. Али та суптилна теоријска разлика тешко може да се очува и установи у емпиријским истраживањима. Имајући у виду и уобичајени начин истраживања вредносног одношења (скале са низом судова), чини се да се оно што психолози обично емпиријски истражују, најчешће може, исправно и стручно оправдано, да зове вредносним оријентацијама“ (Б. Кузмановић, 1990, стр. 278-279).

С обзиром да смо у нашем емпиријском истраживању користили модификовану верзију Олпорт-Вернон-Линдзијеве „*Студије вредности*“, која се управо састоји из „скала са низом судова“, мишљење Б. Кузмановића о истраживању *вредносног одношења* „учвршћује“ нас у уверењу да смо истраживали вредносне оријентације и да смо на „правом путу“ да покушамо да утврдимо „стање“ односа активних рукометаша према образовању, као друштвеној и личној, врло важној, вредности.

Напомињемо, с коро на самом крају ове расправе, само, и то, да има и аутора који шест вредносних оријентација, чијем истраживању је намењена „*Студија вредности*“, именују као шест вредности (на пример, Едвин Холандер – политичку вредносно оријентацију означава и назива вредношћу – „моћ“; (E. Hollander, 1971, стр. 155-156). Разумљиво је да се у „*Студији вредности*“, у оквиру вредносних оријентација, помиње велики број вредности које појединац има, може, или треба да има.

И 3. Милиша отпочиње трагање за разликама између вредности и вредносних оријентација констатацијом – да их аутори схватају као синониме, али да он „осећа“ потребу разграничавања. То чини наводећи следећа три момента различитости:

„Неке вриједности везују се за апстрактне, крајње (субјективно схваћене) идеалне објекције, (као на примјер, вриједности – етички идеали); вриједносне оријентације представљају скуп оних вриједности које су везане за егзистенцијално;

Однос према одређеним вриједностима (објектима јачег „личног“ преферирања) је, такође, врло промјенљив, доста релативан, али и специфичан за сваку особу појединачно, вриједносне оријентације су опће и трајне... и

Односи према демократији и социјализму, на примјер, говоре о вриједностима и таквих вриједности појединац може да има већи број, а хедонистички или алтруистички однос према животу уопште био би вредносна оријентација, и таквих оријентација појединац има мањи број, или, можда, само једну’.“ (З. Милиша у: З. Милиша, А. Рако, В. Такшић, 1988, стр. 51.) (Други део треће целине, цитат у оквиру овог навођења, су мисли Н. Хавелке – Н. Хавелка, 1975, стр. 145).

Наведене три, за нас значајне, разлике између вредности и вредносних оријентација веома су нам драгоцене приликом разматрања њихових међусобних односа, мада нам се прво наведена разлика чини и најдискутабилнијом.

Заправо, утисак нам је да вредносне оријентације појединца, као и њихов систем вредности, највише долазе до изражаја и приликом успостављања односа према веома удаљеним и апстрактним (идеално замишљеним – што је у спорту посебно важно) објектима, или (будућим) ситуацијама у раду, спорту и животу.

Расправљајући о вредностима, поменули смо и „вредновање“ и додали да сматрамо да је у вредност (схваћену као, неки, однос) укључено и вредновање. Сада, када су нам вредносне оријентације предмет разматрања, претпостављамо да оне укључују и већи број тзв. вредновања. Она су вероватно присутна и између самих вредносних оријентација, јер сматрамо да за једну, конкретну, особу не можемо да „вежемо“ само једну вредносну оријентацију (мада понекад – манифестно – управо супротно „делује“), већ да више вредносних оријентација, или њихових (могућих) комбинација долази до изражаја у понашању одређене – конкретне личности.

Све ове (уз помоћ других аутора) поменуте разлике између вредности и вредносних оријентација тешко би било да наведемо у форми закључака. Њихово помињање се више заснива на „осећају“ да неки од поменутих елемената тек отварају пут за долажење до иоле извеснијих показатеља тих стварних и важних разлика.

Једино што нешто „сигурније“ и можемо да тврдимо је да се „придружимо“ оним ауторима који сматрају да између вредности и вредносних оријентација разлике уистину постоје. Да ли их је, на који начин, којим истраживачким инструментима могуће „поуздано и објективно“ емпиријски да истражимо је заиста проблем који још није у потпуности разрешен и стручни и научни радници, код нас и у свету га не напуштају, трагајући за решењима, даље, дубље, објективније...

3.2.3. Различита полазишта класификација вредносних оријентација

Разматрање класификација вредносних оријентација може да отпочне констатацијом да их има *поприличан број* (чини нам се више но одређења вредносних оријентација), да различитост прате и одређене њихове сличности и да су врло различити критеријуми за њихово издвајање, разврставање и, на крају – класификовање. Приказаћемо овде, за контекст нашег рада битне, неке од тих класификација.

Но, пре тог кратког прегледа и критичког приказа, мање или више, успешних класификација вредносних оријентација, а што, пак, зависи од „квалитета“ самих критеријума класификовања, морамо опет, на тренутак само, да се вратимо *односу вредности и вредносних оријентација*. То чинимо да бисмо споменули и два различита, али доста стручно илустративна, схватања неколико ауторâ.

Тако, има доста аутора (са чијим се мишљењем ми, у основи, потпуно не слажемо) који сматрају да су вредносне оријентације, ипак општији појам од вредности, док има и оних који наводе да су саме вредности општији појам, јер се за једну вредност може „везати“ и више вредносних оријентација (на пример – Д. Пантић).

Иако су ово два супротна схватања „статуса“ вредносних оријентација и вредности, морамо истаћи да уколико их сагледамо у оквиру приступа ове две групе ауторâ проучавању вредности и/или вредносних оријентација, делују логичним.

Чест начин класификовања вредносних оријентација појединаца је путем издвајања низа вредносних димензија чији полови чине супротстављене вредносне оријентације. Континуум се креће од веома изражене, односно јаке, једне вредносне оријентације, затим „иде“ преко њеног постепеног слабљења, до „мешаног типа“, па одатле ка све већој изражености супротне вредносне оријентације.

Приликом емпиријског истраживања вредносних оријентација младих у Србији (у једном истраживању које је обављено осамдесетих година прошлог века – посебно обухвата веома великог броја испитаника – преко 8000, доста кохерентног узраста, нивоа образовања, интересовања, социјалног „порекла“ итд., у ствари, био је то врло репрезентативан узорак младих Републике Србије) Д. Пантић (и сар.), аутори и реализатори пројекта, вредносне димензије изводе из:

- 1) Најопштијих (културних) вредносних оријентација (на пример: солидарност – несолитарност; материјална – нематеријална);
- 2) Идеолошких оријентација (на пример: самоуправна – несамоуправна) и
- 3) Црта и типова личности које су, по њиховом схватању, уједно и саме по себи вредности, али и врло битни чиниоци њиховог појединачног варирања (на прим-

ер: амбициозност – неамбициозност, ауторитарност – неауторитарност, конформистичност – неконформистичност, ригидност – флексибилност, толерантност – нетолерантност) (Д. Пантић и сарадници – из поменутог истраживања – 1981).

Врло налик Пантићевом извођењу и разликовању вредносних оријентација је „схема сложаја варијабли“ вредносних оријентација, коју даје Т. Парсонс (Talcot Parsons), и која се најчешће „среће“ у англосаксонској литератури и истраживањима из области социологије, педагогије, андрагогије, антропологије...

Т. Парсонс наводи *пет дихотомија* између којих се личност мора да „одлучи“ приликом било ког избора који чини. Те „дихотомије“ су следеће: 1) афективитет – афективна неутралност; 2) оријентација према себи – оријентација према „заједници“; 3) универзализам – партикуларизам; 4) аскрипција, придавање вредности – вредновање резултата и 5) специфичност – дифузност (М. Петровић, 1973, стр. 45), а блиске су нашем основном ставу о овом проблему код личности.

Наведени, условно речено, „тип“ и начин класификовања вредносних оријентација није онај за који смо се ми суштински определили да од њега кренемо у наше емпиријско истраживање и доведемо га у непосредну везу са вредновањем образовања и образовним потребама активних спортиста – рукометаша.

Разлог таквом нашем опредељењу био је следећи: уколико бисмо, на пример, одређене вредносне димензије желели да изведемо из црта и типова личности (претпостављајући као и Д. Пантић да су они истовремено и вредности) поставило би се (бар) једно веома озбиљно питање: *које црте и типове личности да одаберемо?*

Које су то црте и типови личности релевантни за образовно понашање активних спортиста? Они које наводи Д. Пантић (чији је и предмет истраживања био другачији од нашег) не чине нам се сви релевантним за довођење у „везу“ са образовним потребама активних спортиста – рукометаша. Затим, нимало лак задатак, за теоретичаре и практичаре, представља њихово операционализовање, па на основу тога притизање до стварних вредносних оријентација појединаца и друштва.

Једну скоро потпуно другачију класификацију вредносних оријентација, проистеклу из различитих схватања од напред наведених, даје А. Хелер. Она сматра да из *функција* вредносних оријентација проистиче да се оне готово *увек јављају у одређеним паровима*. Можемо да разликујемо, на пример, примарне, секундарне и терцијарне категорије вредносних оријентација, које се могу да опишу, али их је, по њеном мишљењу, готово немогуће поузданије да дефинишемо.

Примарна категорија вредносне оријентације је пар категорија: добро – лоше, а која може да се примени на све друге категорије (што није случај са секундарним и терцијарним) и у свим сферама реалности. Секундарне категорије чине следећи парови: добро – зло, лепо – ружно, свето – световно, корисно – штетно, пријатно – непр-

ијатно, тачно – нетачно, успешно – неуспешно и истинито – лажно. Ове „категорије“ се односе на различите категорије реалности. У подручјима секундарних категорија за оријентисање служе терцијарне категорије (пар уметнички – неуметнички налази се у оквиру пара – лепо – ружно и сл.) (А. Хелер, 1981, стр. 34-36).

У схватању вредносних оријентација А. Хелер, изгледа, као да полази од одређења оријентације, слично оном које смо и ми навели на почетку овог дѐла рада. На први поглед, оно не делује нарочито „погодно“ за емпиријска изучавања вредносних оријентација. Но, уколико се присетимо једног, од начина, емпиријског истраживања вредности названог – „*семантички диференцијал*“, онда се тај „утисак“ мења.

Можемо да приметимо да парове категорија чине, у ствари, биполарни придеви, који могу да буду „искоришћени“ за стварање скала семантичког диференцијала. Интересантно би било, полазећи од класификације А. Хелер, да се сачини адекватан инструмент, који подразумева примену поменутог „начина“ истраживања, те се и на тај начин да упусти у истраживање вредновања образовања активних спортиста у савременом спорту. Чини нам се да би се такав инструмент, можда, могао да прилагоди и истраживању образовних потреба активних спортиста – рукометаша.

У истраживање разлика између садржаја, односно врста вредносних оријентација између делинквентне и неделинквентне омладине, М. Петровић полази од класификације вредносних оријентација која садржи две групе оријентација: утилитаристичко-хедонистичку и оријентацију самопревазилажења (самоостваривања). У оквиру прве групе, она разликује утилитаристичку и хедонистичку (авантуристичку или нарцистичку) компоненту, а унутар друге сентименталну, радно-сазнајну и морално-алтруистичку компоненту, што је нешто другачији приступ овом проблему.

Након емпиријског истраживања, резултати до којих је дошла, по њеном мишљењу, оправдавају постојање подела вредности (вредносних оријентација), као, на пример, оних сачињених на основу *основног садржаја* вредности, и на тај начин изведене хедонистичке, утилитаристичке, радно-сазнајне, сентименталне и *рационалистичке* вредносне оријентације (М. Петровић, 1973, стр. 71-72, 164).

Иако (или баш због тога што) у поменутом раду М. Петровић доста простора посвећује разматрању класификација вредносних оријентација, начињену на основу прецизних критеријума, при самом његовом крају истиче следећи закључак: „У погледу класификације вредности, ни факторска анализа не може да дâ неки опште важећи модел. Класификација ће увек да зависи од циља истраживања, као и од испитиване популације, односно искоришћеног узорка“ (М. Петровић, 1973, стр. 164).

У потпуности прихватамо овакво мишљење М. Петровић и сматрамо да класификација вредносних оријентација коју је користила у свом емпиријском истраживању веома одговара његовом (постављеном) истраживачком циљу.

Врло занимљиву, са становишта предмета нашег стручног рада, класификацију вредносних оријентација (а и самих вредности) даје В. Томановић.

Он наводи *шест оријентација* у које су „смештене“ различите вредности. То су: 1) оријентација на – *породицу и миран живот* (породична слога, миран живот, не замерати се никоме, имати сигурно запослење); 2) оријентација на – и *стицање материјалних вредности* (високи стандард, добра зарада, да ради за сопствену добит); 3) оријентација на – *спољашња признања* (постати славан, популаран, имати ауторитет у друштву); 4) – *друштвено признање* (да се залаже се за оне који су због нечег, мање или више, угрожени); 5) – *стваралачка оријентација* (стваралачки рад, независност властитог мишљења, смелост у тражењу истине и правде) и 6. оријентација „*необавезног живљења*“ (добар провод и разонода, живот пун доживљаја, а и авантура, хедонизам) (З. Милиша, А. Рако, В. Такшић, 1988, стр. 52).

Ова подела вредносних оријентација В. Томановића веома нам наликује неким класификацијама образовних потреба, на пример, оној коју даје – Л. Дајнаут (L. D'Hainaut), а о којој ће касније да буде више „писања“, будући да је нашла свој одраз у нашем истраживању образовних потреба активних спортиста.

Вероватно би било интересантно да се истражи повезаност вредносних оријентација и образовних потреба активних спортиста – рукометаша, користећи ове две поделе. Но, ми то нисмо учинили управо услед бојазни од толиког њиховог приближавања и утиска да би тај инструмент, можда на тренутке, метријски, деловао превише „аранжирано“ на уштрп објективности емпиријског „мерења“.

Познати социјални психолози – Н. Рот и Н. Хавелка су, у знатно обимније теоријско-емпиријско истраживање, а спроведено међу средњошколском омладином у Београду (N = 790), „укључили“ и истраживање вредносних оријентација. На основу прихватања Шпрангер-Олпортове класификације, „начина живота“ Ч. Мориса, као и емпиријских података које износи М. Петровић и сопствених прелиминарних истраживања, дошли су до занимљиве класификације вредносних оријентација. Она обухвата седам оријентација, а ми ћемо их навести редоследом добијеним на основу података о рангу преферирања (и степену прихватања од стране испитаних субјеката истраживања). На првом месту, а не „улазећи“ у разлоге, налази се *делатна* вредносна оријентација, затим следе сазнајна, алтруистичка, хедонистичка, естетска, вредносна оријентација усмерена на моћ и углед и економско-утилитаристичка вредносна оријентација личности код младих (Н. Рот, Н. Хавелка, 1973, стр. 182-183).

Наведена класификација вредносних оријентација и чини се заиста прилично примереном за тзв. емпиријско истраживање вредносних оријентација и вредности и њихове повезаности са образовним потребама активних спортиста. Разлог нашег опредељења за једну нешто другачију класификацију вредности и вредносних оријентација „лежи“ у истраживачким инструментима који иза тих класификација „следе“.

С обзиром на варијабле и њихов „статус“ у нашем емпиријском истраживању (вредносне оријентације – као независна варијабла), сматрали смо да нам је неопходан и темељнији, и обимнији истраживачки инструмент, односно такав који више пута доводи у међусобне односе вредносне оријентације које се њиме емпиријски истражују. С обзиром на баш овакво, дакле – теоријско утемељено, наше мишљење и тежњу, избор нам је „пао“, као што смо већ поменули, на Олпорт-Вернон-Линдзијеву „Студију вредности“, истраживачки врло проверену на нашој популацији.

Једна од веома познатих и често у емпијским истраживањима експлоатисаних класификација вредносних оријентација, а као што је већ поменуто, је она Ч. Мориса, позната под називом – „начини живота“ (ways to live).

Полазећи од три компоненте у свакој људској личности (дионизијској, прометејској и будистичкој), па из њих изводећи седам (!) вредносних профила (будистички, донизијски, прометејски, аполонски, хришћански, мухамедански и последњи – космополитски, у коме су све компоненте равноправно заступљене), Морис пристиже до листе од тринаест „начина живота“, на основу које конструише и истоимени истраживачки мерни инструмент, којег аутори и врло високо вреднују.

То су следећи начини (или тзв. стилови) живота појединца: 1) сачувати најбоље што је постигао човек; 2) култивисати независност личности и ствари; 3) показивати бригу и симпатију за друге; 4) живети у весељу и усамљености у алтернацији; 5) живети и уживати у животу – кроз учешће у групи; 6) стално савлађивати променљиве услове; 7) интегрисати акцију, радост и уживање; 8) живети са пуном безбрижном радошћу; 9) мирно и прихватљиво чекати ствари; 10) контролисати себе стоички; 11) медитирати о унутрашњем животу; 12) покушати разноврсна – пустоловна дела и 13) следити „космичке“ циљеве (Н. Качавенда-Радић, 1983, стр. 21; Н. Рот и Н. Хавелка, 1973, стр. 174-175; Е. Hollander, 1971, стр. 151-152).

Истраживачким инструментом, а у коме је сваки од побројаних „начина живота“ описан са неколико реченица, Ч. Морис је испитивао младе одрасле (студенте) у шест земаља: Индији, Кини, Јапану, САД, Канади и Норвешкој. Поред бројних разлика у животним циљевима испитаника из различитих узорака, применом факторске анализе, Морис је успео да издвоји пет универзалних вредносних димензија које делују на појединачне изборе, и поред различитости култура у тим друштвима.

Прва од тих вредносних димензија је избор одговорног, моралног и уздржаног личног живота. Затим емпиријски добијеним редоследом следе вредносне оријентације: одушевљење за енергично савладавање препрека; вредност самодовољног унутрашњег живота, а испуњеног богатством и узвишеном самосвешћу; пријемчивост или успостављање равнотеже у односима између личности и природе и пета вредносна димензија личности представља тзв. сензуално уживање и уживање у самом себи (М. Ољача, 1992, стр. 19-20; Е. Hollander, 1971, стр. 151-152).

Основна (и теоријска и истраживачка) озбиљнија примедба, која се, најчешће, упућује Морисовом истраживачком инструменту односи се на евидентну недовољну метријску прецизност описа појединих „начина живота“ (стилова живота) и тиме отворену „могућност“ да различити испитаници различито схвате и протумаче неки од начина, или стилова, живота (Н. Качавенда-Радић, 1983, стр. 28). Ова опасност, вероватно, „вреба“ у сваком емпиријском истраживачком „подухвату“, када се одлучимо да вредносне оријентације испитаницима опишемо краћим „причама“.

Као што можемо, на крају овог дѐла наше расправе о вредностима и вредносним оријентацијама, да приметимо (и као што то обично бива), свака од споменутих класификација вредносних оријентација, а свакако и споменути истраживачки „мерни инструменти“, без обзира на њихов број – ако чине „батерију“ истраживачких инструмената, имају својих добрих предности, али и крупних недостатака.

Поједине њихове предности, или и недостаци, бивају појачани оног тренутка када их доведемо у везу са истраживачким предметом, методама истраживања, задацима, циљевима, хипотезама итд., сваког теоријско-емпиријског рада.

Вредносне оријентације код личности спортиста у савременом спорту је могуће, теоријски, да се класификују и на још много и различитих начина. Исходи тих класификација, би стога, нужно морали да буду и били би разнородни. Можда би било могуће да се утврде критеријуми класификација вредносних оријентација код спортиста и исти „упореде“ са оним појединцима који су се бавили спортом па су, из неких разлога морали да „напусте“ спорт и дугогодишње тренирање, после чега су нашили пред великим проблемима и у врло тешким ситуацијама.

Такође, можда би било занимљиво да се праве класификације вредносних оријентација код појединаца са различитим (спортским) хендикепима, урођених, или задобијених на спортским „борилиштима“. Сигурно је да би те класификације биле више сличне, него различите, али би и таква сазнања сигурно била корисна за теорију и праксу у савременом спорту. Свакако да није исто, ако се неко дуго бавио спортом па „морао“ да прекине тренирање и такмичење, или су у питању лица са посебним потребама, а спортисти итд. (О неким од ових проблема било је расправе на међународном стручно-научном скупу о деформитетима код деце и њиховом одражавању на бављење спортом. Видети: Радисављевић, М., Илић, Д. (1997).)

Имајући на уму исходе таквих разматрања, као и чињеницу да у наше истраживање морамо да „кренемо“ одредивши се за неку класификацију вредносних оријентација, која ће да чини погодну основу за разматрање повезаности вредносних оријентација и образовних потреба активних спортиста – рукометаша, те да ће, од ње, заиста да зависи „одабир“ истраживачког инструмената за истраживање вредносних оријентација, након прегледа бројних могућности у којима литература не оскудева, одредили смо се за *класификацију вредносних типова Едварда Шпрангера* (Eduard

Spranger) и тиме (што смо већ поменули) да као инструмент за истраживање вредносних оријентација у нашем истраживању користимо познату *Олпорт-Вернон-Линдзијеву „Студију вредности“ (Study of Values) – АВЛ-скалу*.

3.2.4. Класификација вредносних типова личности Едварда Шпрангера

Е. Шпрангер разликује шест вредносних типова личности: теоријски, економски, естетски, друштвени, политички и религијски тип личности. У (теоријско) обрадавање сваког од ових типова личности аутор полази од доминантног *интересовања* човека одређеног „типа“ за одређене (образовне и друге) садржаје.

Такође, Олпорт, Вернон и Линдзи, као, знатно прецизнији, (под)наслов своје, много примењиване у емпиријским истраживањима – „*Студије вредности*“, „уводе“ мало појашњење – „Скала за мерење доминантних *интересовања* личности“. Мишљења смо да интересовања личности могу да отворе ваљан пут за истраживање вредносних оријентација појединаца, па и активних спортиста – рукометаша.

Вредности и вредносне оријентације појединаца – интегралних личности, на даље, посматрамо као знатно општије појмове од самих интересовања и у потпуности се слажемо са тврдњом М. Петровић да као и „ставови и потребе и *интереси* могу бити појавни облици вредности. Предмет вредности ће нормално да буде и предмет интересовања појединца“ (М. Петровић, 1973, стр. 40).

Уколико још овако „схваћеном“ њиховом међусобном односу придодемо и за наш проблем врло важно мишљење Д. Савићевића „да су корени *интересовања* потребе“ (Д. Савићевић, 1989, стр. 229), онда нам се *интересовања* личности чине веома погодним *карактеристикама личности* за тзв. емпиријско истраживање *односа између вредносних оријентација и образовних потреба* појединаца. У ствари, на овај начин ми већ доста залазимо у њихову међузависност, јер, по нашем мишљењу и уверењу, *потребе су неопходне за заснивање вредности* (које творе вредносне оријентације), а истовремено оне се јављају и као појавни облици вредности, што је вероватно резултат динамичности и развојности и самих потреба појединаца.

Сагледаћемо сада, истина укратко, а надамо се за расправу – довољно и корисно, како Е. Шпрангер образлаже, јасније теоријски описује, појашњава, доминантне карактеристике, сваког од шест вредносних „типова“ личности:

Теоријски тип личности – Карактеристично за сваког човека, а који припада теоријском типу личности (човека – у основи теоретичара), је *доминантност интересовања за откривањем истине*. Трагајући увек за истином, он стално заузима превасходно когнитиван, критичан, и сасвим рационалан став о свему. Приликом просуђ-

ивања о нечему, не води рачуна о лепоти и корисности тих објеката, односно, као такви, нису му битни за задовољавање потреба. Једино настоји да посматра и строго логички размишља. Главни циљ у животу му је да увек стиче, сређује и систематизује сопствена знања. Основна вредност сваког теоријског типа појединца је стално настојање да што објективније сазна стварност – природу и друштво.

Економски тип личности – Код човека „економског типа“ личности *доминира интересовање за оним што је корисно, употребљиво, потребно, готово за живот – неопходно*. Пошто се ово интересовање личности првенствено заснива на задовољавању *телесних потреба* (самоодржање), оно се, по правилу, развија обухватајући „практичне проблеме пословног света – производњу, продају на тржишту, потрошњу добара, унапређење кредита, нагомилавање материјалних добара“ (Приручник за Олпорт-Вернон-Линдзијеву „*Студију вредности*“ – шапилографисани материјал – Институт друштвених наука, Београд, 1989, стр. 5). Економски став понајчешће долази у сукоб са другим вредностима личности. Човек овог типа личности „захтева“ од образовања да буде сасвим практично и у први план ставља техничка, практична знања која доносе (материјалну) корист и олакшавају сам живот. Знања која нису примењива у непосредној пракси и животу – нису му толико ни потребна.

Од науке очекује досезање великих техничких достигнућа, као и њихову практичну примену у раду и животу. Уметност је за њега интересантна само када служи у комерцијалне сврхе. Економски човек најчешће луксуз меша са лепим. У односима са људима најважније му је да их превазиђе по богатству, а не да „влада“ њима (политички став), нити да им „служи“ (социјални став). Могли бисмо, на крају, да констатујемо да је „највећа“ вредност за човека економског типа – најчешће (непосредна) материјална корист – корисност, материјална добра, некретнине, драгоцености.

Естетски тип личности – За човека – естету – највише *вредности су облик и склад*. Он сâм живот „схвата“ као низ различитих догађаја и уме да ужива у сваком појединачном утиску ради њега самог. Свако појединачно искуство просуђује на основу љупкости, симетрије или складности, односно, можемо да констатујемо, осећа потребу за симетријом и складом. Шпрангер разликује *три начина* појављивања естетског типа личности. Први тип чине људи који се „са уживањем предају само спољашњим утисцима живота. Жељни су доживљаја и све им лако постаје доживљај. То су импресионисти живота...“ (Н. Качавенда-Радић, 1983, стр. 23).

За други тип интегралне личности, који је Е. Шпрангер емпиријски идентификовао – *експресионисте живота* – карактеристично је да снажно живе „унутар себе“ и у „свом свету“ личних осећања, те су испред сваке појединачне „импресије“ и дају јој конкретну субјективну обојеност – својеврстан „лични тон“.

О трећем типу личности Шпрангер пише: „Тек кад оба момента егзистенције – утисак и властити унутрашњи свет, дођу до конкретне равнотеже, тада имамо људе

унутрашње форме, истински, пластичне људске природе. У њима самима је унутрашњи развој уједно асимилација животних утисака, дакле – *самоизграђивање*.

Њихова бит је изградња, у изричито естетском смислу, која се мора да разликује од „голог“ сазнања, као и „техничке“ окретности. Они стварају, могло би се рећи, од свог живота – уметничко „дело“. Сами су одређена и форма, лепота, хармонија и мера“ (Ибидем). Естетски став, код естетског типа личности, је супротан теоријском – док први трага за објективним разноликостима, други то чини за идентичношћу непосредних доживљаја. У економској сфери – производњу, рекламе и трговину доживљава као уништење њему најважнијих вредности у раду и животу.

У односима са људима, интересује се за појединца, но не нарочито и за његову добробит, склон је индивидуализму и одређеној самозадовољности. Овај тип људи воли лепе знаке раскоши и веће моћи, но политичка активност им постаје страна оног тренутка када почиње да спутава испољавање њихове индивидуалности.

Када је у питању – религија, овакви типови личности су недефинисани, и врло непредвидиви, па су, стога, често склони да „помешају“ лепо (односно чисто уметничко дело) са, за њих, чистијим и прихватљивијим – религијским доживљајем.

Друштвени (социјални) тип личности – Највиша стварна „вредност“ за човека који припада Шпрангеровом друштвеном типу личности је – *љубав према људима*. Сходно поменутој највишој његовој вредности, чини нам се да би било оправдано да претпоставимо и да је основна потреба овог типа личности – потреба за љубављу. „Друштвени човек“ увек поштује све друге људе, без обзира на расу, вероисповест, боју и сл. и према њима исказује нарочиту симпатију, те га они доживљавају као љубазног и несебичног. Шпрангер, стога, и с правом сматра да човек овог типа „има на неки начин ’индиректан’ став према укупном животу. Он не живи непосредно кроз самог себе, него кроз друге људе“ (Ибидем).

„Друштвени човек“ ће вероватно теоријски, економски и естетски став сматрати нехуманим и хладним. За разлику од политичког типа, он сматра да је љубав једини погодан начин моћи, која иначе спутава интегритет личности. У ствари, љубав је за њега једини подесан облик људских односа уопште. Друштвено интересовање је у свом најчистијем облику несебично и може веома да се приближи религијском осећању и ставу. („*Студија вредности*“ обухвата (мери) алтруистички, или филантропски, аспект љубави, што је резултат ревидирања „*Студије*“.)

Ревидирана је и друштвена вредност, и поново дефинисана, јер је нађено да стари облик, који се у „придржавао“ Шпрангеровог одређења „друштвености“, има ниску релијабилност, а као резултат Шпрангеровог поимања овог „типа“ личности.

Према том схватању, друштвена вредност човека значи љубав у било ком облику – брачну, филантропску, или религијску. Али, може да се примети да људи ни-

су никада потпуно „друштвени“ у свим овим значењима. Неко, на пример, може да буде пун љубави према члановима своје породице, али да не буде и филантроп. Тако су у скали, као што смо и поменули, ставке „ограничене“ на тзв. алтруистичку љубав, или – филантропију (али не у медицинско-психијатријском смислу).

Политички тип личности – Код личности тзв. политичког типа, по Шпрангеру, доминира интересовање за моћ, јако је изражена воља за моћ, „владање“ другима. То је за њега, уједно, највиша вредност и најјача човекова потреба. Он не мора нужно да буде „активан“ у сфери политике, већ у било којој области да се ангажује, „открива“ се (и поступа) као човек – „моћи“ (Machtmensch). Вође, на пример, у свим областима, готово по правилу, високо вреднују моћ (али не у Ничеовом смислу).

Полазећи од раширеног схватања да такмичење и борба имају значајну улогу у читавом животу човека, многи филозофи су, због тога, моћ сматрали једним од свакако најуниверзалнијих, али и најосновнијих људских мотива уопште.

Међутим, када се теоријски расправља о политичком типу, тада се ради о оним људима „који више од било чега чезну за личној моћи, утицајем и славом“ (Приручник за Олпорт-Вернон-Линдзијеву „Студију вредности“, оп. цит., стр. 7). Политички тип човека знање (и образовање) посматра у функцији „владања“ другим људима. Он се знатно разликује, наравно, од тзв. друштвеног типа, јер док први мора да води борбу са људима, други међу њима тражи и према њима исказује љубав, и чини се оправданим да се претпостави, како пише Шпрангер, „да за њих оба двоје нема места у – једној души. Чисти политички тип је човек егоцентричности и експанзије...“, спреман и на „неморал“ (Н. Качавенда-Радић, 1983, стр. 23).

Религијски тип личности – „Највиша“ вредност човека религијског типа је тзв. – *сједињеност*. Он је мистик, има нарочито изражену потребу да схвати космос као целину, те да повеже себе са његовом стварном величином и свеобухватношћу.

Шпрангер одређује „религијског типа“ човека као знатно специфичнију особу „чија је ментална структура управљена ка стварању највишег и апсолутно задовољавајућег (личног) вредновања и доживљаја вредности“ (Приручник за Олпорт-Вернон-Линдзијеву „Студију вредности“, оп. цит., стр. 7).

Религијски тип може да буде „иманентни мистик“ – религијско искуство црпе из афирмације живота и активним учешћем у њему; или „трансцендентални мистик“ – који настоји да се сједини с вишом реалношћу, повлачећи се од свакодневног, „нижег“ живота. Он је аскета који тежи да задовољи потребу за сједињеношћу путем самоодрицања и медитације. Управо смењивање те негације и афирмације живота је многим „особама“ неопходно ради досезања највећег физичког задовољства. (Описи вредносних типова сачињени су на основу Приручника за Олпорт-Вернон-Линдзијеву – „Студију вредности“, оп. цит., и Н. Качавенде-Радић, 1983).

Сваки од наведених вредносних типова интегралне личности, на „начин“ како је описан, представља „идеалан тип“. Међутим, Шпрангер не сматра да сваки одређени човек неминовно припада искључиво једном утврђеном „типу“ личности, већ да реално, у животу постоје и „мешан типови“ личности појединаца.

Разумљиво је да смо наведену класификацију вредносних оријентација појединаца, будући да смо се определили да је користимо у нашем истраживању, дали знатно исцрпније. Код образлагања сваког типа „трудити“ смо се, колико год су нам то дозвољавали расположиви извори, да наведемо његово – доминантно интересовање, највишу вредност, основну потребу, а путем довођења и у однос са другим типовима личности начине на које се он понаша у различитим ситуацијама и у односу на различите објекте (на пример – на знање и образовање). Прегледности ради, а сажето, се ових шест вредносних оријентација може да прикаже на следећи начин:

1) *Теоријска вредносна оријентација* – да се буде оријентисан према трагању за истином кроз емпиризам, критицизам, или рационалност (усмереност на истину);

2) *Економска вредносна оријентација* – наглашавање користи и приврженост претежно економским гледиштима (усмереност на корист);

3) *Естетска вредносна оријентација* – истицање форме, хармоније и симетрије као извора физичког и духовног уживања (усмереност на складност);

4) *Друштвена вредносна оријентација* – наглашавање хуманистичких оријентација – алтруизам, филантропија (усмереност на алтруистичку љубав);

5) *Политичка вредносна оријентација* – „одмеравање“ личне снаге и утицаја у односу на друге људе (усмереност на личну моћ и „политичко“ владање) и

6) *Религијска вредносна оријентација* – тражење трансцендентних и мистичних непосредних искустава преко којих се тежи разумевању јединства и значења живота – и смрти (усмереност на „јединство“ с космосом, али то није тзв. космополитизам) (Е. Hollander, 1971, стр. 155-156; Н. Рот и Н. Хавелка, 1973, стр. 176).

Свакако да и Шпрангерова типологија типова личности није потпуно „имуна“ на одређене слабости. Најчешће се наводи да аутор има донекле *узвишено мишљење о људској природи*, па не узима у обзир личност без вредности (мада нам се ова замјерка чини и најдискутабилнијом), да не води рачуна о особама које имају користољубиву, или хедонистичку, филозофију живота (иако покушава да је сведе делом на економске, а делом на естетске вредности) и да занемарује „основније“ вредности, као и оне вредности „којима није дозвољено да достигну ниво свесног избора...“ (Приручник за Олпорт-Вернон-Линдзијеву „*Студију вредности*“, оп. цит., стр. 4).

Оним ауторима – истраживачима, који данас у својим истраживачким радовима користе Шпрангерову „типологију“ и АВЛ-скалу, не ретко се пребацује и скреће

пажња на „старост“ типологије личности овог аутора (сачињена је још далеке 1914., али јој нико „још не додаје, нити одузима – ишта“).

Но, и поред тих, доста оправданих, замерки у „описима“ типова личности, ми смо се, као што смо већ више пута поменули, ипак определили да у нашем емпиријском истраживању о повезаности вредносних оријентација и образовних потреба активних рукометаша користимо Шпрангерову класификацију типова личности и из ње проистекао истраживачки инструмент. То смо учинили имајући на уму неколико оправданих разлога. Иако класификација датира с почетка прошлог века, сматрамо да је погодна за истраживање, јер је знатно „подмлађује“ АВЛ-скала, која је конструисана 1931., а ревидирана 1951. и 1960. – коначна верзија (за сада).

Када погледамо време интензивнијег бављења вредностима и вредносним оријентацијама у наукама, пре свега, о васпитању и образовању (нај)познатијих иностраних аутора (попут, на пример – Клакхона, Рокича, Мориса), примећујемо и да је то период од, пре, неколико деценија. Прегледајући релевантну литературу, а посвећену вредностима и вредносним оријентацијама, јако тешко би било наћи иједан рад у коме се не „помиње“ Шпрангеров типологија и АВЛ-скала, а многе од класификација изведене су управо из поменуте типологије интегралне личности.

Затим, нама је веома блиско мишљење, на коме почива Шпрангеров класификација најкарактеристичнијих типова личности, да човек и поседује – не само једну, него истовремено много више вредносних оријентација, и то не само да их поседује, већ оне имају значајну улогу у његовом понашању у различитим областима живота и деловања, од којих смо ми, у овом раду, најзаинтересованији за вредносни однос према образовању и васпитању спортиста – активних рукометаша.

С обзиром на предмет нашег рада, чинило нам се примереним да доведемо у везу на овај начин одређене опште вредносне оријентације и образовне потребе активних рукометаша, уз претпоставку да различита израженост вредносних оријентација повлачи за собом и различите образовне потребе. Још један од разлога нашег опредељивања за Шпрангерову „типологију“ личности, и АВЛ-скалу, проистекао је из њиховог коришћења у неким (али на жалост ретким) радовима из области педагогије и андрагогије, али и саме теорије спорта, што нам није „отворило“ нарочиту могућност *упоређивања* резултата нашег истраживања са неким „сличним“.

Још „неки“ од, опет сматрамо стручно сасвим оправданих разлога, за одабир баш Шпрангеров типологије личности и Олпорт-Вернон-Линдзијеве „*Студије вредности*“ везани су за сам истраживачки инструмент, о чему ће да буде знатно више расправе у делу рада о инструментима нашег емпиријског истраживања.

Овим поглављем, посвећеним вредностима, вредносним оријентацијама, типологијама и њиховим класификацијама, разматрању њиховог различитог „поимања“,

њиховом одређењу, неким од класификација и одабиру, приказу и образлагању баш оних на којима ће се наш рад да заснива, желели смо да се још више приближимо самој „сржи“ проблема – *међузависности вредносних оријентација и образовних потреба*, но можемо да приметимо да нам до њега недостаје колико и, вредносне оријентације значајан, део, а без кога главни проблем овог истраживачког рада не може да буде практично ни постављен, део који се односи на *потребе и образовне потребе*. (Дакле, корак смо ближи, али још пар корака од главног проблема овог рада.)

Међутим, да ли је овде доста „тешке теорије“, или бар доста за почетак, студије о *вредновању образовања и образовним потребама активних рукометаша*, може увек да буде „прича без крајњег одговора“, но мора негде и да се „стане“.

Наиме, колико год се „припомогли“ литературом – радовима који већ постоје, а индиректно се, или још директније, односе и на наш проблем истраживања, увек је та „мера“ један методолошки проблем, а који је тешко решив без „остатка“. Може се, можда, да констатује да је то и проблем „методолошког и истраживачког укуса“. Зато, аутори, па тако и ми, морају негде да „стану“, да прогласи до тада „употребљено“ довољним, уз сталну опасност приговора, добронамерног и често оправданог, да је понешто од важног ипак „промакло“, или остало ван домашаја потенцијалних читалаца увек заинтересованих за више, исцрпније и објективније.

3.3. ПОТРЕБЕ

3.3.1. Појам и основна обележја потреба

Много тога до сада, односно у претходном тексту, наведеног о вредностима, вредновању, а и вредносним оријентацијама може (и на тренутке и дословце) да се „понови“ и приликом отпочињања промишљања потребâ и, наравно, образовних потреба појединаца и друштва. Међутим, има ту доста тога и различитог.

Тако, на пример, потребе се, такође, шире изучавају у оквиру различитих научних дисциплина: биологије, политичке економије, социологије, филозофије, психологије, педагогије, андрагогије, антропологије, теорије спорта..., што свакако увећава суму знања, али и отежава покушаје стварања нешто јасније слике о њима. (Иако се, на „око“ може да учини да је ове феномене личности могуће самостално, у „чистом“ виду теоријски и емпиријски да се проучавају, иоле озбиљније разматрање ипак показује да је то неизводљиво, или би такви приступи проучавањима били врло „рањиви“, или, пак, са многим недопустивим импровизацијама.)

Све поменуте научне, универзитетске дисциплине „подариле“ су појму „потреба“ веома различита значења. Потпуно оправданом нам се чини доста образложена, више теоријска, тврдња – Ф. Годарда (Francis Godard), када пише да уколико желимо „да докучи појам потреба наћи ћемо се збуњени пред његовом – *полисемијом* (више значења речи) и многоструким „употребама“ којима је изараз – потребе изложен у литератури“ (Ф. Годар у „*Марксизам у свету*“, 1975, 11, стр. 33).

Анализирајући релевантну (домаћу и страну) литературу посвећену сада потребама, а која корелира са образовним потребама активних рукометаца, можемо да приметимо да потребе нису неки новонастали филозофски и научни проблем, већ да су размишљања о њима присутна још у класичним делима античких мислилаца: Хераклита, Демокрита, Ксенофона, Емпедокла, затим Платона, Аристотела, Епикура, као и римског аутора – Лукреција Кара. (Али пошто је ово доста познато из историје педагошких мисли и идеја, а не кључно за нас – о томе „укратко“.)

Разматрајући схватања потреба побројаних, али и других – савременијих аутора, може да се примети да су и први мислиоци, а посебно Платон и Аристотел, доста спознали њихов *динамички карактер*. Платоново сагледавање потреба у смислу „недостатка“ нечега, препознатљиво је, у одређењима потреба, и неких савремених аутора. Затишје у проучавању феномена потреба, које је донело хришћанство средњег века, представљало је резултат захтева за суздржавањем од задовољавања бројних овоземаљских потребе личности, посебно карактеристично за неке појединце.

Ову „ћутњу“ о потребама, па и образовним потребама, окончаће тзв. просветитељство током XVII и XVIII века, које доноси и нову концепцију људских потреба. Француски просветитељи (пре свега Русо, Холбах, Дидро и Хелвеције) потребе појединаца посматрају као – *производ друштвеног система*, и у том оквиру им приписују значајну улогу и у одређивању самог понашања и друштва и појединца. (Међутим, ми овде нисмо у ситуацији да се опширније бавимо њиховим мишљењима, а и наме на овог стручног рада нас на расправе, у том смеру и обиму, и не обавезује.)

Посматрајући тадашњу борбу радничке класе, у већини земаља, крајем XVIII и током XIX века из данашњег „угла“, као борбу за задовољавање потреба, К. Маркс и Ф. Енгелс су потребама „придодали“ *историјски и класни карактер*, и много више и дубље од тога: они су „поставили темеље научне теорије о потребама указујући на њихову друштвену, класну и људску суштину, на њихову динамичност у јављању и задовољавању, на теоријски и емпиријски евидентни принцип „континуитета“, на ту дијалектику и међузависност друштвених и индивидуалних потреба, на акт „рађања“ нових потреба појединаца и друштва и на историјско дело које сам човек обавља стварањем нових, и личних и друштвених потреба“ (Д. Савићевић, 1986, стр. 226).

Марксова концепција потреба (која у себе инкорпорира и образовне потребе) превазилази догађаје везане за радничку класу XVIII и XIX века, она обухвата самог човека (и нераздвојиве од њега његове потребе) скоро од његовог настанка и његове готово потпуне зависности од природе до „друштва удружених произвођача“ у коме живи „богат човјек и богата човјекова потреба“ (А. Хелер, 1981, стр. 102-103).

Стварно „богатство“ личности, схваћено као „свестрано испољавање суштинских снага рода“, код Маркса је антрополошки примарна категорија, односно, могли бисмо истаћи – *највиша вредност* (Ибидем, стр. 29). Саме потребе, у његовом мисаоном систему, нису априори економске, већ, пре свега, антрополошке вредносне категорије (Ибидем, стр. 90). Померањем природних граница „људске потребе се све више усмеравају према опредмећењу (у смислу делатности...). Човек ствара 'предмете' својих потреба и уједно ствара и сама средства која служе њиховом задовољавању... *Историја човековог настанка је, у основи историја настанка потреба*“ (Ибидем, стр. 106). (Ову тврдњу још нико озбиљно није довео у питање.)

Динамичност, као изузетно битну одлику потреба, данас разматра, али и прихвата, велики број аутора у области педагогије, андрагогије, теорије спорта и сродних наука. Њено сагледавање чини нам се овде неопходним за фундаирање „употребљиве“ концепције образовних потреба појединаца, па и свих спортиста, без обзира на врсту и ниво спорта, па и активних рукометаша, наравно.

Ову, вероватно најочљивију, карактеристику потреба, експлицитно изражену, налазимо код К. Маркса, када с правом наводи да „сама прва задовољена потреба, активност задовољавања и већ стечено оруђе задовољавања воде новим потреба-

ма и ово произвођење нових потреба право је – историјско дело“ (Д. Савићевић, 1989, стр. 44). Ова констатација, што ћемо да покушамо и да покажемо касније, је и врло важна за практичаре у раду са спортистима у савременом спорту.

За наш стручни – теоријско-емпиријски рад, посебно с обзиром на садржајно одређење појма – вредности (вредносних оријентација) као, на крају, релационог појма, и типова интегралне личности, изузетно је значајно и Марксово „виђење“ потреба као неке врсте *корелације између субјекта и објекта*. „Човекова потреба и предмет те потребе се налазе у корелацији: потреба се односи увек на неки конкретан предмет, или на неко предметно „делање“. Предмети ’остварују’ потребе и, обрнуто, потребе – предмете. Потреба и њен предмет су ’моменти’, ’стране’ једног истог комплекса“ својстава интегралне личности (А. Хелер, 1981, стр. 98, 105).

Ми, овом приликом, не можемо, а на становишту смо да није ни нужно, више простора да посветимо расправи о Марксовој концепцији потреба, јер нам то не дозвољава све оно нужно и обавезно што морамо – с обзиром на предмет, ниво и врсту овог рада – да размотримо. Ово су биле само релативно „кратке“ илустрације једног много темељнијег и обухватнијег сагледавања потреба. Циљ нам је био да скренемо пажњу читаоца на оно најхитније за даље промишљање образовних потреба, попут: развојности потреба, њихове увек историјске и класне условљености, динамичности, као и њиховог сагледавања, такође као – *релационог појма*.

Придодаћемо овде још само да К. Маркс и многе друге од својих теорија заснива на концепцији људских потреба, да их посматра нераздвојно од производње и да њихов појам, што је иначе заиста занимљиво, али за нашу расправу ирелевантно, није нигде експлицитно (садржајно) дефинисао, али ни покушавао то да учини.

Када разматра и анализира релевантна схватања о потребама ауторâ тзв. марксистичке оријентације, А. Тановић наводи само неке од њихових основних димензија, односно „кључних“ момената, марксистичке концепције људских потреба. Према овој (више теоријској) концепцији, човек је, као биће праксе, истовремено и биће потреба. Потребности нису појединцу урођене и једном за свагда дате, већ се оне развијају, управо као што ни човек није коначно, већ биће окренуто развоју. Како нас учи историја (а и садашњост) потребе, али не и образовне, могу бити отуђене од човека, те се тада не могу реализовати на потпуно људски и хуман начин.

Свакој досадашњој тзв. друштвено-економској формацији, у историји друштва, одговара одређени систем потреба који треба да се сагледа у дијалектици односа производње, потрошње и потреба чланова друштва, и да се проучава као субјективно-објективна категорија. Међутим, и поред свих ових теоријских поставки, и код аутора ове оријентације, остаје питање како заправо да се „приђе“ проблему потреба, да ли их је могуће и како их квалитетније да дефинишемо и какву „класификацију“ потреба да сачинимо (А. Тановић, „Марксизам у свету“, 1975, 11, стр. XI-XXII).

На основу свега што смо до сада навели и изнели о потребама личности и друштва, а што мислимо да је значајно за нашу расправу о образовним потребама, па и образовним потребама спортиста, чини нам се да се у потпуности можемо да „сложимо“ са тврдњом познатог андрагога – Д. Савићевића да „... ни једно иоле значајније друштвено питање не може да буде успешно проучавано ако оно не обухвати и контекст истинских људских потреба“ (Д. Савићевић, 1986, стр. 211).

Ово мишљење, до свог пуног изражаја, долази и у области васпитања и образовања одраслих, па и активних спортиста – рукометаша, подсећајући колико је значајно проучавање (образовних) потреба за даљи развој педагошке и андрагошке теорије, као и непосредне васпитно-образовне праксе у савременом спорту.

Износећи опште „моменте“ основних поставки тзв. марксистичке концепције потреба, која је дело више аутора, поменули смо и присутну дилему поводом дефинисања појма „потреба“ – да ли је то ипак реално могуће, и ако јесте, како то примерено да се учини. А. Хелер приступа одређењу садржаја овог појма у оквиру својих обимних разматрања потреба и сматра да је потреба у ствари „свесна жеља, аспирација или намера, усмерена на један „објект“, а као таква представља основни мотив сваке конкретне акције појединца“ (Д. Савићевић, 1989, стр. 67).

Оно са чиме се, пак, не можемо у потпуности да сложимо са А. Хелер је свођење потребе искључиво на жељу, аспирацију, или само намеру, јер сматрамо да је сама потреба много „јачи покретач“ понашања, но појмови са којима се у дефиницијима поистовећује. (Односу потреба и жеља и разликама које ту опажамо посветићемо, у овом тексту, више простора и пажње нешто касније.)

Оно што ми, сад-за сад, запажамо, као врло битно у одређењу садржаја појма потреба, је нагласак на њиховој значајној и евидентној улози за предузимање одређене конкретне (у нашем случају образовне) активности, непосредне акције, значајније ангажовање рукометаша на свом (до)образовању, а потом – доживотном образовању.

Један други, за ову расправу признати аутор, већ помињани канадски андрагог – Џејмс Робинсон Кид, такође, детаљно разматра садржај појма „потреба“, и то у *релацији са мотивима и жељама*. Према његовом мишљењу, које је сагласно са мишљењима већине аутора који трагају за поузданијим разграничењима у оквиру поменутог односа ових појмова, а које и ми заступамо у овом раду – „мотив“ је општији појам, и у њега су укључене потребе и жеље. Жеље су, у односу на потребе, „слабије“, „оне могу довести до акције, али их појединац може и да формално прихвати, а да ништа, у смислу активности, не предузима у односу на њих.

Потребе се увек односе на конкретне „захтеве“ и као такве увек доводе до неке тзв. продуктивне (само)активности човека, да задовоље, или уклоне, напетост“ (J. R. Kidd, 1969, стр. 80). Ово одређење феномена потреба показује о њима много тога:

оне „припадају“ код интегралне личности знатно широј категорији мотива, јаче су од самих жеља, односе се на захтеве (који су, према нашем мишљењу, подједнако резултат „повезаности“ релација свега онога у човеку са много тога у његовој околини) и снажни су покретачи разноврсних људских активности и улога које предузима.

Међутим, сматрамо да није оправдано целокупну човекову активност посматрати само као *задовољавање* и *уклањање напетости*. Уколико бисмо прихватили овакво Кидово мишљење, то би значило да је *природно стање човека равнотежа* и да је природно да, он у ствари, бива мотивисан на активност само онда када је та равнотежа нарушена и када због тога осећа напетост, а да је „враћање“ у равнотежу пропраћено нестанком напетости и да се све одвија искључиво у тим релацијама.

Иза оваквог схватања људских потреба остаје, ипак, „суморна“ слика образовних потреба одраслог човека, а није увек баш тако. Оваквом хомеостатичком концепцијом мотива тешко да би могла да се, бар донекле, објасни, на пример, доказана потреба за *самоактуализацијом* људи, па и спортиста – рукометаша.

Много примеренијим за објашњење великог броја мотива код интегралне личности, односно – образовних потреба, које нас у овом раду посебно интересују, чине се нове „психолошке концепције“ мотива, по којима се сам мотив не доживљава као одређена непријатност и „задовољавањем мотива организам се не враћа на почетну тачку – у хомеостатичко стање, у стање привидног мировања; напротив, он се креће напред, даље се развија, а тај „развој“ подстиче на даљу активност, на још даље развијање“ (С. Радоњић, 1970, стр. 80). Дакле, непрекидно напредовање у развоју личности, по свим основима, је „нешто“ што се мора да призна као „реалност“.

Такође, тзв. хомеостатичкој концепцији људских потреба у психологијама личности, која је много данас прихваћена, може да се придода и одређење потреба Шомбар де Лова, који сматра да је потреба „стање неког организма, одређене особе, друштвене групе, или механичког (кибернетичког) система који настоји поново да успостави неку равнотежу поремећену неким недостатком који личност доживљава.

Однос између субјекта, објекта и средине, окружења, може се релевантно проучавати и у том оквиру“ (Ф. Годард „Марксизам у свету“, оп. цит., стр. 35).

Шомбар де Лов, дакле, *потребу „везује“ за стање*, но ми смо склонили оним ауторима који *потребу опажају као процес*. Овим истичемо, уверени смо, још једну њену битну карактеристику коју можемо да назовемо – *недовршеност*, или како то више истиче А. Маслов (Abraham Maslow) „један – корак – на – путу“ (А. Маслов, психолог, 1982, стр. 84), јер тешко можемо да нађемо иједну потребу појединца која може у неком тренутку да буде заувек задовољена. Да су потребе својствене не само људима, већ, исто тако, и нижим организмима, а и друштвеним групама и вештачким (механичким) системима – скреће нам у својим делима пажњу Шомбар де Лов.

У овом врло логичном „низу“ свакако да никако не може да буде речи о некакој идентичности људских потреба, посебно потреба „духовне“ природе, где свакако природно спадају и образовне потребе свих категорија људи, па и активних рукометаша унутар њих, али и свих спортиста у савременим спортовима данас.

Дефиницију садржаја појма потребе сусрећемо и код Е. Толмана (Edward Tolman) који их описује као спремности, или тзв. тенденције, „да се истраје према и да се ’изведе’ потпуна (довршена) реакција која се односи на извесни, више или мање, произвољно изабран ’стандардни’ циљ, објекат, или ситуацију и да се избегну други објекти, или ситуације“ (Е. Толман у: Т. Parsons & Е. Shils, 1967, стр. 335).

Наглашавањем стандардног циља Толман „резимира“ своја разматрања о друштвеној условљености (друштвеним стандардима) испољавања и задовољавања људских потреба (на пример: човек ће, најчешће, да тежи да глад „утоли“ неком храном која је стандардна за заједницу у којој живи, али, свакако, неће да једе кад је сит).

У оквиру прихваћеног става да су потребе субјективно-објективне категорије, ми не желимо да направимо вештачку поделу по принципу: *субјективно* – означава све оно што се од потреба може да „веже“ за личност, а *објективно* – све оно „везиво“ за сам спољашњи свет, јер и ту нисмо ни близу објективног решења проблема.

Код скоро сваке појединачне личности је, такође, увек присутно и посебно осећање да задовољавање сваке конкретне потребе, па и потребе за образовањем, зависи од више и врло различитих фактора, од којих су неки врло често „изван“ њене моћи „утицаја“. „Субјективну страну потреба преживљава личност и као активно, и као пасивно стање: пасивност се изражава у зависности човека од спољног света, у испитивању неке нужде за оним што се налази изван њега, а активна страна личности изражава се у вечитом стремљењу сваке личности ка задовољавању већине потреба, ка што потпунијем овладавању различитим предметима спољашњег света.

Отуда проистиче битна улога потреба у животу човека, оне се јављају као „извори“ његове активности, као покретачка снага развоја сваке интегралне личности“ (Педагогическаја енциклопедија, према: Д. Савићевић, 1986, стр. 233).

У релевантној домаћој и иностраној литератури, коју смо ми – мање-више настојали да успешно анализирамо, наишли смо, у ствари, на веома мали број теоријских одређења потреба, знатно мањи но што је то био случај са вредностима.

Навели смо их већину. Чини се да су знатно бројније класификације потреба, које аутори, не ретко, творе без претходног појашњења шта под потребама, у ствари, подразумевају. Једна од евидентних последица таквог приступа теоријском прилазу проблему потреба је прави терминолошки „хаос“ који чине познати термини који нису довољно појмовно одређени и омеђени, разграничени, међусобним релацијама, као што су: жеље, тежње, мотиви, аспирације, нагони, интуиција, инстинкти...

За потребе овог нашег стручног – теоријско-емпиријског рада, и овом приликом, сматрамо оправданим и, изгледа, сасвим довољним, то што смо скоро у потпуности „прихватили“ одређење људских потреба које даје, а у претходном тексту доста помињани, Д. Савићевић: „... *потребе одређујемо као динамичко-активистичке процесе објективно-субјективног одражавања стварности и покретачку снагу развоја друштва и појединаца*“ (Д. Савићевић, 1989, стр. 71).

Појашњење ове прихваћене, и истраживачки употребљиве, дефиниције људских потреба, а у вези са образовним потребама, даћемо, што сматрамо и најкоректнијим нашим приступом, кроз речи самог њеног аутора: „Потребе одређујемо као процес и резултат шире мотивационе сфере чије задовољавање, или не задовољавање, утиче на понашање друштвених група и појединаца. При томе, потребе не тражимо у човеку саме, већ и у околини у којој живи и која га окружује.

Наглашен је, као што је и евидентно, и *објективни* (друштвено детерминисани) и *субјективни* (индивидуално детерминисани) карактер потреба.

Потребе, па и образовне потребе појединаца, схватамо и као одређен *процес*, што истиче њихову недовршеност у квалитету и квантитету задовољавања, оставља их увек отвореним и никада коначно и потпуно задовољеним.

Ми, такође, на крају, наглашавамо њихову динамичку и активистичку природу“ (Д. Савићевић, 1992, стр. 23-24), посебно када је реч о образовним и културним потребама појединаца и друштва, па и спориста у савременом спорту.

Надаље, ми смо се за ову и овакву дефиницију потреба личности определили и одлучили да она буде „одредница“ потреба у нашем теоријско-емпиријском истраживању, зато што су у њој, по нашем уверењу, садржане, чини нам се, њихове најбитније, *опште* и *посебне*, карактеристике које смо покушали да боље „сагледамо“ из, нешто пре ње, наведених теоријских одређења и опредељења, и различитих мишљења аутора о потребама појединца и друштва, па и спориста.

Оваква формално-садржајна одредница образовних потреба нам се, такође, чини и најпогоднијом за само емпиријско истраживање образовних потреба код активних спориста – у нашем случају активних рукометаша код нас данас.

3.3.2. Неке од људских потреба – различите класификације

„Снажан“ подстицај развоју савремене теорије потреба „пристигао“ је из психологије, прецизније – њених грана, и то из радова представника новије – хуманистичке психологије. У овој области је, вероватно, најпознатија и најексплоатисанија хијерархија људских потреба социјалног психолога – *А. Маслова* (Abraham Maslow).

Полазном „тачком“ теорије мотивације он сматра *физиолошке* потребе, затим следе потребе за *сигурношћу*, потребе за *припадањем и љубављу*, потребе за *цењењем* и на врху хијерархије налази се потреба за *самоостваривањем*, схваћена као тежња сваког човека – „да оствари оно што у њему постоји, као могућност“ (А. Маслов, 1982, стр. 92-102). „Више“ потребе, из ове хијерархије, могу да буду актуелизоване тек пошто су „ниже“ сасвим задовољене (или, још боље, тек пошто се ниже – континуирано и дуго задовољавају). Прве четири групе потреба личности Маслов назива *потребама недостајања, односно дефицијенције* – D-Needs, док пету – означава као *потребу постајања* – V-Needs (Д. Савићевић, 1989, стр. 73).

Поред тога, потребе су за Маслова и вредности: Б-вредности су вредности из бића (попут, на пример: истина, живот, савршенство, правда, богатство и др.), и оне чине метамотивацију хуманог бића. „Задатак је самоостварења, метамотивације, да ослободи човека од ’Д-вредности’, вредности услед помањкања, вредности које су само средства“ (Б. Поповић, предговор у: А. Маслов, 1982, стр. 40).

Очигледно је овде да се о Масловљевој хијерархији потреба може да расправља и размишља и као о хијерархији вредности сваког појединца, спортиста, друштвених група и друштва у целини, признајући да је још доминантна у овој области.

М. Ољача – андрагог по основном научном опредељењу, хијерархију потреба А. Маслова „смешта“ у оквиру образовања и васпитања одраслих и разматра могућност њеног коришћења, као категоријалне структуре „за појашњавање и организацију мотивационих стратегија“ у процесу образовања и учења одраслих за које свако друштво мора да буде увек и заинтересовано (М. Ољача, 1992, стр. 135).

Док се најниже у хијерархији, физиолошке потребе, не задовоље, учење је отежано и готово немогуће услед тензије коју особа осећа. Стога је неопходно да непосредни организатори и директни реализатори васпитно-образовног процеса воде рачуна о редоследу задовољавања потреба полазника у процесима образовања.

Оне се, донекле, могу контролисати обезбеђивањем сасвим адекватног простора за извођење наставе, добром временском организацијом следа наставних садржаја и образовних циклуса и сличним мерама. „Потребе за сигурношћу доводе одрасле у процес учења, али се налазе и у самом процесу учења“ (Ибидем, стр. 136).

Одрасла интегрисана особа се, углавном, укључује у различите облике и видове образовања да би се, посредно, преко знања и вештина које ће тада да стекне, осећала знатно сигурније и компетентније у некој области друштвеног живота и сопственог рада, осећала успешније и корисније и ван процеса рада и сл.

Такође, неопходно је да она поседује извесну сигурност и у процесу стицања знања и вештина, јер уколико је присутан страх од сопственог неуспеха, неизвесност око „регуларности“ образовања, или бојазан да ће се због „нечега“ да обрука пред

другима, учење је свакако отежано, а чак може да дође, привремено или трајно, и до привременог или потпуног напуштања образовног процеса.

Ваља и да се претпостави да ће се одрастао полазник, па наравно и активни спортиста, који је једном, из неких поменутих разлога, прекинуо своју претходну образовну активност, тешко да „укључи“ у неку нову (поготову ако су у питању нижи нивои образовања – празнија глава – мање жеље за образовањем). Образовање људи је, изгледа, ипак понајвише усмерено на стицање нових знања и вештина, а поприлично запостављеним је оставило емоције одраслих људи, односно њихове потребе за љубављу и припадањем, које они неминовно уносе у образовни процес.

Има, аутора (на пример – Патриција Крос) који сматрају да се последњих година, односно – деценија, у области образовања, пре свега у свету, а што има одраза и код нас, развија „снажан покрет“ који је усмерен на подмиривање образовних потреба људи – *образовања у трећем добу*, на пример. (Ибидем, стр. 139).

Чини нам се да бисмо „овај покрет“ најпре могли да потражимо у различитим *рекреативним програмима* и у програмима универзитета за „треће“ доба. У потребама за поштовањем (самопоштовањем, унутрашња жеља за постигнућем, вештином, компетентношћу, престижом, статусом, славом, значајем...) можда у највећој мери треба да се траже разлози опредељивања и улагања образовних напора појединаца у садржаје професионалног образовања одраслих. О одраслим особама, па дакле и спортистима – рукометашицама, које, пак, израженију потребу за самоостваривањем задовољавају, пре свега, различитим образовним активностима, најчешће и расправљамо као о категорији одраслих особа, који, поред спорта којим се баве, у процесу (активности) учења и образовања налазе задовољство – уче за „своју душу“.

Ово сагледавање Масловљеве хијерархије потреба, у светлу образовања и васпитања одраслих, наглашава нам једну веома битну „ствар“ на коју смо већ у другом контексту скренули пажњу, а то је у ствари: колико су, дакле, потребе одраслих људи, спортиста у нашем случају, битне за целокупну педагошку и андрагошку науку и праксу, па и теорију и праксу педагошког рада у савременом спорту.

У оквиру свог познатог психолошко-филозофско-социолошког тумачења човека, Е. Фром (Erich Fromm) – социјални психолог, пре свега, разматра и људске потребе и даје њихову класификацију. Он истиче да је човек истовремено и „део“ природе, али и „одвојен“ од природе. Стога, као део природе, човек поседује физиолошке потребе које мора да задовољи и, као одвојен од природе, специфичне потребе – које немају ни најразвијенија бића животињског света, па је зато најсавршеније биће.

Ове специфично, и само људске, потребе резултат су еволуције људске врсте, те их човек „прима“ наслеђем. Но, до сада ниједан друштвени систем није пружао могућност, најчешће јер нису постојали прави „услови“, човеку да задовољи све сво-

је специфичне потребе. Човек је, због тога, морао да ствара, прави – компромис. „Свака личност представља компромис између ових, специфично људских, потреба, с једне, и захтева друштва у коме живи који су, често, у супротности са тим потребама и који га отуђују од његове људске природе, с друге стране“ (Н. Рот, 1980, стр. 29).

Н. Качавенда-Радић – андрагог слободног времена, сматра да се Фромово расправљање о специфичним људским потребама може да схвати и као права расправа о вредностима: „Разне потребе човека се могу да задовоље на разне 'начине' и уколико је тај начин више у складу са правом суштином самог човека, утолико је више вредност“ (Н. Качавенда-Радић, 1983, стр. 11). Управо као што су људи једини „власници“ ове друге врсте потреба, тако и вредности нема тамо где нема људи.

Прва од пет људских потреба, које наводи и Е. Фром, је потреба *за везаношћу*. Пошто је изгубио истинску везу са природом, човек сада трага за везаношћу која одговара његовој људској природи, а то је продуктивна љубав која га укључује у људску заједницу и манифестује се у узајамној бризи, одговорности, поштовању и међусобном разумевању људи, без обзира на расу, боју, вероисповест...

Друга у низу ових потреба је – потреба *за превазилажењем* биолошке, „животињске“ природе, односно потреба за стваралаштвом и стварањем. Затим, човек поседује потребу да *буде конкретна личност*, одређена и особена особа, да поседује сопствени идентитет и осећање личне јединствености. Такође, он има потребу да *нађе своје место и улогу* у свету, да буде друштвено признат и прихваћен. И, према Фрому, пета, пак, човекова потреба је да има основну оријентацију – „један сталан начин опажања, разумевања и објашњавања света и збивања у свету, одређен, што је могуће 'личнији' поглед на свет, друштво, човека“ (Н. Рот, 1980, стр. 2733).

Управо овом Фромовом схватању о пет људских потреба најчешће се истиче, као замерка, да је недовољно теоријски аргументовано. Али, и поред тога, ништа мање интересантно, од Масловљеве хијерахије потреба код личности, било би сагледавање ових пет потреба у самом контексту васпитања и образовања, посебно образовања намењеног одраслим, па и спортистима у савременом спорту.

Један од (емпиријских) „покушаја“ да се уз помоћ тзв. факторске анализе дође до поузданих фактора (потреба), на које се могу да сведу све потребе, начинио је Гилфорд (J. P. Guilford). На тај начин, факторисањем, он је, „пристигао“ до броја од пет таквих фактора који у себи обједињавају више група потреба. Сви, изузев првог утврђеног фактора, чине, по њему – *основу социјалних мотива*.

Фактори потреба, према Гилфордовим налазима, су следећи: 1) фактор органских потреба; 2) потребе које се односе на постојање одређених услова у околини у којој човек живи; 3) потребе управљене на постигнуће нечега; 4) фактор кога чине, у ствари, одређена карактерна својства личности (попут, на пример, потребе за слободом).

дом, или самопоуздањем...) и 5) социјалне потребе у ужем смислу значења, односно оне за чије задовољење је неопходан непосредан контакт са другим људима (што је у спорту врло изражено). (Н. Рот, 1980, стр. 101-102).

Као што смо већ навели и код вредносних оријентација, тако и овде, факторска анализа није свемогућа и, сама за себе, не може да да једну општеважећу класификацију потреба људи, већ само класификацију која је довољно у складу са предметом и циљем конкретног емпиријског истраживања одређеног проблема.

Ми смо у нашем раду, такође, применили факторску анализу, користећи податке које смо и прикупили истражујући образовне потребе активних рукометаша, но и за резултате до којих смо на тај начин дошли, сматрамо да их треба да посматрамо у оквирима предмета нашег рада и наравно као идеје приликом „кретања“ пут нових истраживања сличних проблема о образовном „понашању“ спортиста.

Разликовање три веће врсте, или групе, потреба Е. Толмана (Edward Tolman) донекле подсећа на већ наведене класификације. Прву групу чине примарне потребе (то је неки скуп базичних „жудњи и избегавања“ које човек „дели“ са антропоидним мајмунима, као што су, на пример: глад, жеђ, секс, избегавање бола, опште истраживање, радозналост, манипулисање телом и удовима), као – секундарне потребе, Толман, такође, наводи друштвене, или социјалне, потребе, које у великој мери и сматра урођеним (потреба за удруживањем, потреба за љубављу и одобравањем, доминацијом, зависношћу, потчињавањем, или, пак, потреба за допадањем).

Терцијарне потребе личности представљају жеље да се стекне и да се избегне, односно да се манипулише извесним универзалним, тзв. типовима културно обезбеђених циљева (на пример: жеља да се стекне богатство и да се избегне сиромаштво...) (Е. Толман у: Т. Parsons & Е. Shils, 1967, стр. 321).

Толман сматра да су „терцијарне“ потребе личности повезане са уверењима и базичним циљевима у раду и животу (Ибидем). Управо оне и делују налик људским вредностима и вредносним оријентацијама појединаца и друштва.

Све ове, а до сада, поменуте класификације потреба личности поникле су, наравно, у психологији. Између њих можемо да приметимо одређене сличности.

На пример, у свима је присутно сврставање физиолошких потреба у једну категорију (и то – прву, или су оне примарне, или најниже у хијерархији), док се остале (више потребе) личности знатно детаљније – теоријски „разрађују“.

Затим, ове класификације поприлично наликују класификацијама вредности, при чему се релација успоставља чином и начином задовољавања потреба. Ово запажање указује и на повезаност потреба и вредности (вредносних оријентација), но не чини тиме много „лакшим“ наше даље трагање за том повезаношћу.

Такође, наведене, али и друге могуће, класификације указују и на значај проучавања и познавања људских потреба (али не само образовних) у области педагогије и андрагогије, као и теорије и методике савременог спорта.

Мишљења смо, ипак, да све поменуте (нарочито више) потребе начином задовољавања могу да постану и образовне потребе. На пример, човек се укључује у „неки“ од програма образовања да би радио у „групи“, упознао нове људе, да би задовољио *потребу за дружењем*. Ми смо ово наше размишљање мало „додирнули“ и емпиријским истраживањем, користећи неке елементе теорије конгруенције андрагога Р. Бошијеа (Robert Boshier), које се и односе (о чему ће да буде теоријске расправе) на шест фактора – потребâ због којих одрасли учествују у облицима образовања (Прилог: Инструмент – Упитник за испитивање социјално-демографских карактеристика и образовних потреба спортиста – посебно питање 10).

Као што смо расправљајући о вредностима, правили „разлику“ између индивидуалних и друштвених, тако и када је реч о потребама, можемо да разматрамо односе између (сада) ове две врсте потреба. Мада су, по мишљењу А. Тановића „потребе битно друштвеног карактера, не може да се „игнорише“ ’људска’ индивидуалност у сфери укуса, у сфери преферирања једних у односу на друге, чак и у могућем одбацивању датог ’система потреба’ и афирмисања новог, вишег и хуманијег... Индивидуалност, мада је одређена заједницом, не може се на њу свести, не може у њу да се утопи“ (А. Тановић у: „*Марксизам у свету*“, оп. цит., стр. XX).

Систем потреба (будућег комунизма) А. Хелер посматра са аспекта материјалних и аспекта нематеријалних потреба, као и са аспекта односа ова два типа потреба у оквиру једне исте структуре потреба појединца. У *материјалне*, она сврстава све оне потребе личности „ради чијег се задовољавања морају да производе, односно стално репродукују предмети, односно средства (они се, реално, употребљавају у потрошњи и у производној потрошњи)“ (А. Хелер, 1981, стр. 173.).

За разлику од првих, *нематеријалне* су потребе „ради чијег се задовољавања објекти не ’производе’ у размени материја са природом, односно уопште се не производе“ (Ибидем). А. Хелер истиче да зна да ове две групе потреба нису „чисте“, и то образлаже на примеру *потребе за уметношћу*. Ми ћемо то објашњење да повежемо са образовним потребама, па и односом спортиста – рукометаша према образовању.

Да би се образовна потреба и задовољила неопходно је, на пример, да се „издају“ књиге, међутим још је неопходнија сама образовна активност код потенцијалних корисника, која се, сходно мишљењу Хелерове, не би могла да уврсти у сферу, нити материјалне, нити нематеријалне, производње у сваком друштву.

Разликовање тзв. супституционалних и функционалних потреба човека, какво чини Д. Узиазде, опет нас „подсећа“ на неке од класификација вредности, као што су

подела на тзв. инструменталне и терминалне; или она на – интринсичне и екстринсичне (радне) вредности. Дакле, тешко је, изгледа, да се „укине“ тај однос.

Супституционалне потребе задовољавају различите „супституционалне, стварне, али и садржајне потребе“ (Д. Савићевић, 1989, стр. 76). Функционалне потребе карактерише „налажење задовољења у дејству, или активности“ (Ибидем). Може да се претпостави, дакле, да се задовољавање функционалних потреба у образовању личности поуздано дешава и у самом процесу сваког учења и образовања.

У литератури о потребама (психолошкој, педагошкој и андрагошкој, у литератури о спорту) помиње се неколико врста потреба, између којих би било јако интересантно, са становишта предмета нашег рада – *сагледати њихове односе*.

Тако је могуће да се пронађу врло различита „мишљења“ о сазнајним, когнитивним и образовним потребама (А. Маслов, 1982, стр. 193, 206). И док о сазнајним и когнитивним потребама можемо да расправљамо као о различитим називима за исту врсту човекових потреба, дотле је нужно да сагледамо њихове „везе“ са образовним потребама. Ми се ипак у потпуности не слажемо са оним ауторима у области педагогије и андрагогије (као, на пример, Л. Н. Коганом) који сматрају да су образовне потребе општије од сазнајних, и да их садрже у себи. Образовне потребе, према њиховом мишљењу, нису једна врста поред осталих, већ су оне *интегративне потребе* унутар којих се обједињавају и материјалне и духовне потребе у једну целину, која, у ствари, представља формирање интегралне личности. „Тако схваћене интегративне потребе за образовањем (сазнањем) се односе на потребе за радом, развојем и остварењем личности у култури и образовању..., оне се јављају као основне, фундаменталне потребе човека. Остале свесне потребе човека повезују се с овим потребама, и..., готово да произилазе из њих“ (Д. Савићевић, 1989, стр. 115, 145).

Ми смо више „склони“ да о међусобном односу, не само сазнајних, већ и свих других људских потреба, и образовних потреба, размишљамо на „три“ нивоа општости. Истовремено, та три нивоа су и три начина разматрања и долажења до образовних потреба активних спортиста – рукометаша у савременом спорту.

На првом „нивоу“ сазнајне и образовне потребе могу да се „вежу“ за сваку од осталих врста потреба. На пример: у оквиру потреба за храном, човек има и потребу да *сазна* (сазнајна потреба) како ће што „економичније“ да припреми храну, како ће она бити укуснија, здравија, која храна његовом организму више одговара и сл.

У том сазнајном „сегменту“ потребе за храном налази се и образовна потреба, односно, човек може да жели да на систематичан, али и организован, начин „стекне“ знања из области, на пример, кулинарства, те може да похађа неки курс из такве области, или сам да предузме одређену (само)образовну активност да се дубље упозна, и евентуално специјализује, у тој области. Такође, он се може да определи за професи-

ју која је везана за исхрану људи. Ово је случај када се сазнајна потреба може да сматра широм од образовне, коју ипак, што се примећује, везујемо за организовано и систематично стицање знања (па и онда када је реч и о самообразовању). Међутим, такође се оправданим чини да се претпостави да се у оквиру саме образовне активности налази читав низ сазнајних потреба. „Однос“ ове две врсте потреба захтева опсежнија разматрања од ових у која се у овом раду можемо да „упуштамо“.

На другом нивоу, за образовним потребама појединаца хетерогеног узраста и професије, пола и занимања, различитог образовног нивоа, социјалног у друштвеног порекла, вероисповести и сл., можемо да трагамо међу другим врстама људских потреба које човек може да задовољава у оквиру васпитања и образовања. Те, и такве, потребе одређеног човека, дакле, нису првенствено и само образовног карактера, но тај карактер попримају начином и средствима свог задовољавања.

На пример, потребу за припадањем, или, пак, за *дружењем*, сваки човек може да задовољи унутар образовне групе, те дакле ове потребе могу да буду разлог укључивања у неки од организованих облика образовања. Такође, у овом контексту наших размишљања занимљивим нам се чини да размотримо да ли, рецимо, отпочињање неке образовне активности ради задовољства које се „осећа“ у самом процесу учења, ваља пре да се „доводи“ у везу са теоријском, или можда хедонистичком, вредносном оријентацијом код одређених појединаца, па и спортиста.

На трећем нивоу, образовне потребе можемо да посматрамо као засебну врсту људских потреба. У оквиру образовних потреба човека налазе се, а међусобно испреплетане, потребе за различитим образовним активностима, разноврсним образовним садржајима, разним „нивоима“ на којима се ти садржаји могу и да савлађују, за, такође, одређеним организационим облицима, различитим временским трајањем образовања, различитим методама, начинима и средствима стицања знања итд.

Ова врста потреба човека, као и образовне потребе на прва два нивоа, представљају динамички извор образовног понашања личности, па и спортиста у савременом спорту, и неопходне су увек за самоостваривање човека. На сва три нивоа, унутар (образовних) потреба, човек, да „ствар“ и „ситуација“ буде максимално сложена, те потребе *вреднује* да би начинио чвршћим сопствени избор.

Овакво наше (теоријско) размишљање и (емпиријско) истраживање проблема за који смо се овом приликом определили – *вредновање образовања и образовне потребе активних рукометаша*, представља, да поново истакнемо – „хипотетички конструкт“, који би тек требало да се истражује и даље (теоријски) развија.

Ми смо, у нашем емпиријском истраживању, покушали, само издалека, да му се „приближимо“, истраживањем образовних потреба активних рукометаша за различитим образовним садржајима који су изведени из различитих области живота (које

обухватају бројне потребе) људи, разлога због којих људи отпочињу образовне активности, као и испитивањем образовних потреба с обзиром на *начин, место и временско трајање* стицања нових знања, наравно опет, и једино, у односу на садржаје процеса образовања које спортисти – рукометаша преферирају.

Нешто другачији приступ класификацији потреба од претходно описаних, чини познати социјални психолог М. Звонаревић, чија подела потреба може да буде доста примењива, када су у питању спортисти – рукометаша.

Он, за разлику од других аутора који су се, такође, бавили питањем класификација људских потреба, прво наводи доста јасне и релативно прецизне критеријуме за класификацију потреба личности, а потом, на тај начин сачињава врсте људских потреба, па и потреба спортиста у савременом спорту.

Његов „модел“ класификације потреба обухвата следеће (објективне) критеријуме (више теоријске) поделе и саме потребе:

- а) Према *улози* коју имају у човековом животу могу да се разликују – *примарне и секундарне* потребе појединаца и друштва;
- б) Према *постанку* – *наслеђене и стечене*;
- в) Према *подручју* живота у коме се јављају – *биолошке и социјалне* и
- г) Према *распрострањености* међу људима – *универзалне, регионалне и индивидуалне* потребе појединаца (М. Звонаревић, 1981, стр. 231-232).

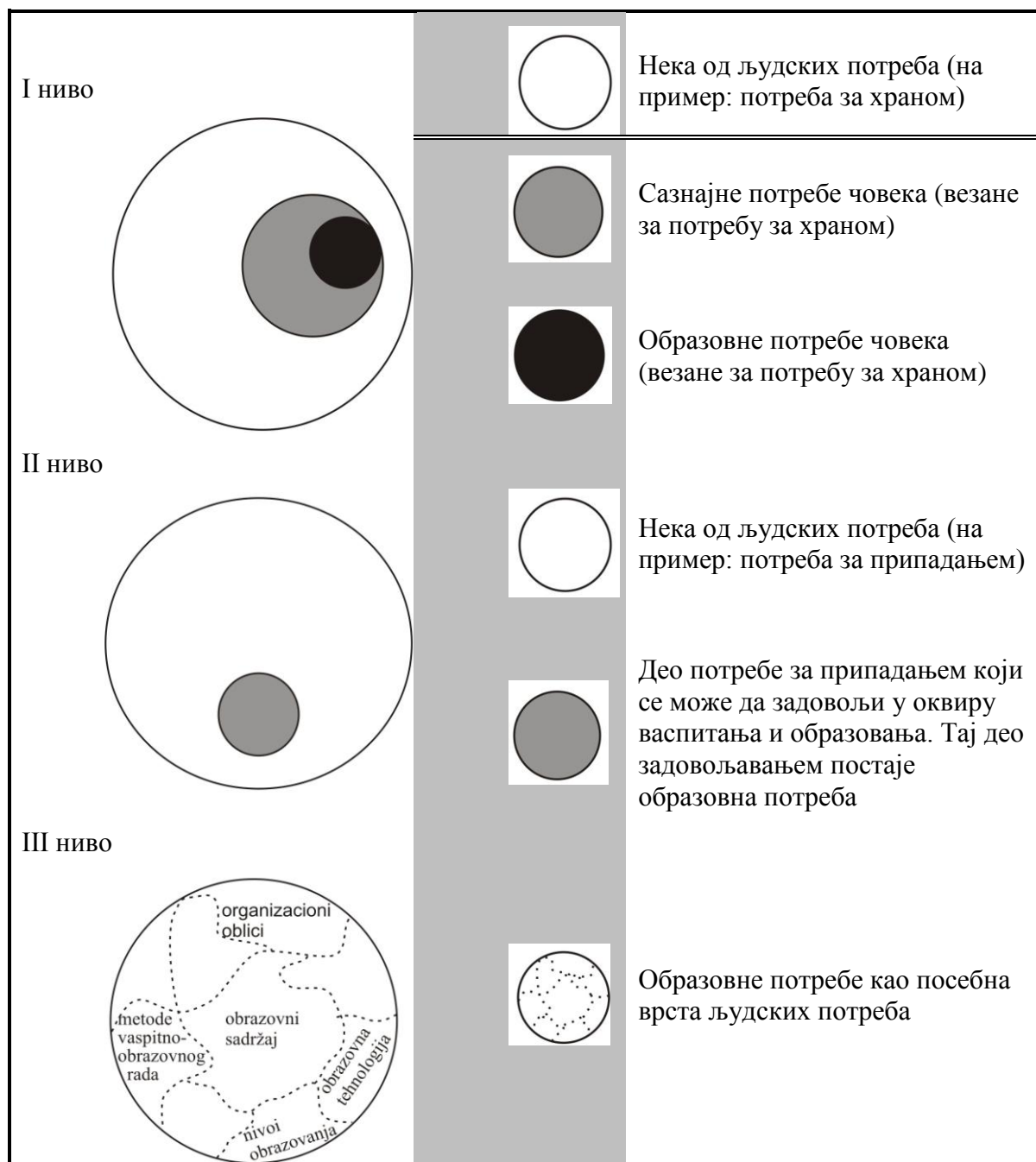
Као што смо већ и поменули, знатно је више (теоријских и емпиријских) покушаја класификација самих потреба људи, но покушаја њиховог (прецизнијег, појмовног, садржајног, или неког другог семантичког) дефинисања. (Графички приказ ова три нивоа класификовања потреба, на којима се, према нашем мишљењу, могу да разматрају и образовне потребе рукометаша – дат је у Схеми 1, стр. 82.)

Ми смо, у овом делу нашег рада, навели (и графички приказали) само неке од могућих подела потреба на које смо у релевантној литератури наишли, у свету и код нас, и које нам се чине овде прихватљивим и за истраживање употребљивим.

Одабрали смо их, или због њихове опште прихваћености и препознатљивости или, у највећој мери, због њихових могућих импликација на образовне потребе, и на образовање и васпитање одраслих људи, па и активних рукометаша.

Уколико неки од покушаја овог (теоријског) „преношења“ сакупљених знања, из других научних области, у педагогију и андрагогију, или „теорију спорта“, делују „механички“, или готово грубо, прави разлог би се могао да потражи у немогућности да им овом приликом посветимо више, пре свега, простора и пажње, што за сазнања несумњиво заслужују и имају своју теоријску и практичну вредност.

Схема 1 – Три нивоа разматрања образовних потреба



3.3.3. Потребе, мотиви и жеље

Већ смо истакли да многи, како страни – тако и домаћи, аутори, поготову они који потребе експлицитно садржајно и не дефинишу, неоправдано као синониме појму „потребе“ користе бројне друге (мање-више сродне) термине. Неких разлика између садржаја појмова – потреба, жеља, интересовања и мотива смо се већ дотакли, но сада ћемо, али само накратко, да „зафиримо“ и у разлике које се између ових појмова могу још да запазе, а значајне су за нашу даљу расправу и истраживање.

Већ више пута помињани социјални психолог Н. Рот мотиве посматра као сложен систем који обухвата потребе, нагоне, циљеве и све остале факторе, изузев дражи, који усмеравају целокупно понашање човека (Н. Рот, 1980, стр. 86).

И без обзира на то што се, на основу, нашег схватања потребâ, не бисмо могли потпуно и да „сложимо“ са Ротовим сагледавањем потреба као „недостатка“ или „сувишка“, нечега, нама се чини *прихватљивим однос* који он успоставља *између мотива и потреба*. Н. Рот потребе назива још и мотивима у ужем смислу, и надаље разматра њихове релације са ставовима и интересима истичући да се ипак мотиви односе на специфичније циљеве и да им је „мотивациона снага“ већа (Ибидем, стр. 119). (Мотивациону снагу за бављење спортом, на пример, нико није „мерио“.)

Такође, доводећи у везу, на пример, потребе и жеље, сматрамо да и у овом односу потребе ипак имају већу мотивациону вредност, јер, по М. Звонаревићу, „једна је ствар да се нешто пожели, а сасвим је друго – да се нешто учини“ (М. Звонаревић, 1981, стр. 235). Оваквој дистинкцији можемо да „придодамо“ и мишљења других аутора (Ch. Вau, С. В. Macpherson) који сматрају – „да су потребе објективне и у принципу – квалитативне, док су жеље – субјективне и краткотрајне, склоне бржем „гашењу“, у складу са (својим) „ритмом задовољавања“ (Д. Савићевић, 1989, стр. 69). Потребе могу да буду и неопходне за „заснивање“ жеља, односно потребе се и јављају као начин на који те жеље настају. Такав пут „рађања“ жеља М. Звонаревић означава релацијама потреба – осећај – жеља (М. Звонаревић, 1981, стр. 229).

Сагледавање свих ових – евидентних и могућих – *односа* између садржаја различитих термина за сличне „ствари“, и терминолошких дистинкција у тим садржајима, није без значаја за науке о васпитању и образовању, јер оно представља полазну основу за даља промишљања, на пример: образовних потреба, мотива у образовању, ставова према образовању, те улоге интересовања у васпитању и образовању одраслих људи, па и жеља одраслих људи у односу на образовање (даље опште, стручно и професионално) и још низ занимљивих (теоријских) проблема.

Већ смо нагласили да је једна од веома битних карактеристика већине људских потреба њихова *динамичност*, у коју је укључена и њихова – *развијност*, јер задовољена потреба увек отвара пут новим потребама, понекад пак бива чак и превази-

ђена, а понекад пак „расте“ сразмерно степену свог задовољавања. Чини нам се да би било најцелисходније за ову карактеристику да се „веже“ и могућност – *васпитљивости* потреба. Ова могућност, по нама, захтева веома озбиљно разматрање (и теоријско и емпиријско), али то, ипак, у једној другој расправи, и неки други пут.

Ми је овом приликом само спомињемо уз суштинску идеју да је васпитљивост потреба нераскидиво повезана са једном од основних поставки – *филозофије доживотног образовања* – да је свако образовање континуиран процес који траје током читавог живота, а што је за науке о васпитању и образовању, и њима сродне науке – од изузетног, и теоријског и практичног, значаја.

Целокупно ово (теоријско) расправљање о потребама, њиховом одређењу, карактеристикама, различитим класификацијама и врстама, представља, у ствари, „приближавање“ потребама као сродном појму „образовних потреба“. Разумљиво је онда да се све ово наведено о самим потребама односи, можда не увек најдиректније, и на оне које називамо образовним. *Шта је то што образовне потребе чини различитим од других, што доводи до њиховог издвајања* – покушаћемо да сагледамо, исцрпијемо и јасније, у наредном поглављу овог стручног рада.

3.4. ОБРАЗОВНЕ ПОТРЕБЕ

3.4.1. Шта обухвата појам – „образовне потребе“

Већ је и поменуто да би тешко могао да се „пронађе“ неки људски проблем у односу на који не би било врло значајно да се разматрају образовне потребе.

Управо о „утканости“ образовних потреба у педагогију, андрагогију, теорију спорта и њима сродне науке, расправља и М. Звонаревић, који истиче да баш образовне потребе „представљају једну одређену образовну ситуацију у којој се, пак, преплићу сви „елементи“ релевантни самом образовању" (Д. Савићевић, 1989, стр. 100) и да без њиховог темељног – теоријског и емпиријског – проучавања нема озбиљних расправа о образовању и васпитању у једном друштву.

М. Звонаревић сваки образовни програм, намењен спортистима, посматра као „резултат компромиса између образовних потреба и образовних могућности (потенцијалних полазника и организатора образовања)" (Ибидем, стр. 112).

Комплексност проучавања образовних потреба у наукама о васпитању и образовању – у педагогији и андрагогији, као и теорији спорта, „потиче“ од многобројних међу-веза које оне творе, али и услед њихове саме „сложености“, која увек доводи до (или проистиче из) могућности посматрања потреба, како наводи Д. Савићевић, истовремено као – *стања, процеса*, али и *резултата* који увек подстиче јављање нових потреба, што је, када је у питању процес образовања, нарочито важно и велика предност у односу на неке друге процесе „унутар“ личности (Ибидем, стр. 29).

И поред тога што сматрамо да све што смо до сада, и на основу литературе и личног просуђивања, навели о потребама људи (уопште) – важи и за образовне потребе, па чак (можда) понајвише сâмо одређење потреба Д. Савићевића, које смо у овом раду потпуно прихватили, као и све одлике потреба које оно садржи, ми смо ипак морали да потражимо неку мање општу, а у већој мери операционализовану, дефиницију образовних потреба. То је, наравно, „захтевало“ и наше емпиријско истраживање образовних потреба појединаца – спортиста у одређеном друштву.

У анализираној литератури, а ту се пре свега мисли на педагошко-андрагошку литературу – уџбенике, монографије, студије, енциклопедије, речнике, лексиконе и њима сличне публикације, као што смо већ констатовали, нисмо пронашли нарочито велики број одређења образовних потреба у смислу и на начин како би то овом нашем раду више одговарало. Оно што се на први поглед, ако се упореде, може да примети је висок ниво усаглашености ауторâ, и много више сличности у одређењима, него разлика у њиховим констатацијама, тврдњама, ставовима и мишљењима.

М. Монет (M. Monette), на пример, постојеће „растојање“ између жељених – и личних (образовних) стандарда и (образовних) стандарда који стварно постоје у друштву назива тзв. – *нормативним аспектима образовних потреба*, односно – *нормативним потребама*. Ове, пак, (тзв. нормативне) потребе, Кновлес (Knowles), „опажа“ као дискрепанцију „између онога што индивидуа жели да постане и онога што она – *de facto*, у том тренутку – јесте“ (М. Ољача, 1992, стр. 133).

М. Ољача сматра, надаље, да ове потребе могу да буду, с друге стране, и веома *уске* (на пример: особа жели да куца одређени број речи у минути – истовремено је и потреба и циљ), али и веома *широке* (у овом случају, на пример, особа жели да разуме процес учења куцања на машини, односно компјутерској тастатури).

Оно на шта М. Ољача још скреће посебну пажњу расправљајући о нормативним потребама, а што је нарочито за нас овде интересантно, је да стандарди на којима се те (образовне) потребе заснивају увек „произилазе из вредности и вредносних перцепција особе која стандарде (унапред) поставља“ (Ибидем, стр. 77).

Кључни, пак, „моменти“, или могле би да се одреде као – фазе, процењивања нормативних потреба кроз које пролази појединац, било да то чини сам, или да то чине други, су: 1) *само-процена* (или процена) постојеће личне компетентности; 2) *утврђивање* жељеног нивоа компетентности (који би морао да буде, увек, у оквиру реалних могућности појединаца) и 3) *процена* дискрепанције између жељеног и постојећег нивоа компетентности одређене интегралне личности.

М. Ољача, даље, наводи и неке примере модела (заснованих на овим фазама утврђивања нормативних потреба) за процену различитих вештина који омогућавају праћење напредовања у односу на почетно стање, међутим те, њене, моделе овде не наводимо, јер нису од „посебног значаја“ за предмет нашег рада и тешко би се инкорпорирали у савремени спорт – код спортиста. (Ибидем, стр. 133-135).

Слично наведеним дефиницијама „нормативних потреба“, друга два призната аутора у овој области – Р. Босије и Ј. М. Питерс (R. Boshier, J. M. Peters) – теоријски одређују образовне потребе као одређени „јаз који постоји између – садашњег стања одраслог учесника у образовању и одређених, а увек пожељних (предуслова образовања...“ (Д. Савићевић, 1989, стр. 134). „Трагање“ за образовним потребама у оквиру тог јаза, дискрепанције (несагласности) не треба, ни у ком случају, схватити у смислу сагледавања недостатка (што евентуално може да чини само једну фазу емпиријског истраживања образовних потреба), већ у смислу могућности развоја човекових потреба и њега самог, у чему и треба да се „потражи“ основни циљ (само)задовољавања најразличитијих образовних потреба појединаца и друштва.

На веома слична одређења (диференцираних) образовних потреба појединаца „наилазимо“ и код два позната андрагога – Н. Пастуовића и Б. Самоловчева, који ове

потребе разматрају и „везују“ више за стручно, а и професионално оспособљавање за одређен рад, занимање, и усавршавање, запослених људи у оном чиме се баве, па и активних рукометаша, као „запослених људи“, што они, у ствари, и јесу.

Н. Пастуовић, познати хрватски андрагог, који је и много емпиријски истраживао образовне потребе, у контексту расправе о образовним потребама, сматра да је „образовна потреба представљена *'разликом'* између знања, вјештина и ставова који су потребни за успјешно обављање одређене функције, или пак задатка, те оних знања, вјештина и ставова које кадрови, који те функције и задатке и треба да обављају, већ имају“, и ово посебно наглашава (Н. Пастуовић, 1978, стр. 103).

Б. Самоловчев, такође научник и истраживач на подручју образовних потреба у Србији, у ствари, само, на неки начин, „проширује“ Пастуовићево одређење образовних потреба додајући знањима, вештинама и ставовима који се односе на послове у предузећу и оне који се односе на тзв. ширу *друштвену заједницу* (Б. Самоловчев, Х. Мурадбеговић, 1979, стр. 251). Ова кратка допуна дефиниције образовних потреба, од „две речи“, знатно увећава простор на који се оне односе, али их уједно чини и нешто стручно непрецизнијим, истраживачки сложенијим и тежим.

Ми се у овом стручном раду, односно његовом емпиријском дјелу, нећемо да ограничимо само на образовне потребе које проистичу из „послова“ које активни рукометаш у рукомету „обавља“ на свом „радном месту“, већ ћемо целокупан „живот“ рукометаша да покушамо да „разврстамо“ у различите *области живота* (свесни да ово разврставање представља и велико упрошћавање) у оквиру којих он обавља различите улоге и активности, о којима поседује, и за чије успешно обављање, су му неопходна извесна друга знања из различитих наука и (научних) области.

На овај начин ћемо да покушамо да сачинимо „простор“ унутар кога ћемо да се „крећемо“ приликом одређивања, истраживања и промишљања образовних потреба. Имајући на уму, такође, и наведене дефиниције других релевантних аутора и предмет нашег рада – *образовне потребе схватамо као однос (који се најчешће изражава разликом) између знања, умења и навика које човек (или друштвене групе) поседује и оних знања, умења и навика који су му потребни за успешно обављање разноврсних улога у бројним областима живота.* (Готово да не постоји појединац код кога не постоји одређени, већи или мањи, „јаз“ између знања која већ поседује и знања која су му стварно потребна, или би истински желео да их поседује.)

Овакво (опет) опште одређење образовних потреба појединаца и друштва омогућава нам (ипак) релативно лако конкретизовање, односно *издвајање* једне области живота, на пример – спорт, или једне улоге – улоге (одраслог) спортисте – рукометаша, на основу чега можемо, надаље, и да разматрамо, на пример, поседована и потребна знања, поседована и потребна умења и навике и сл. (Утврђивање поседованих и потребних знања за одређене послове, професије и сл. се у свету озбиљно ради.)

Доводећи у везу ово одређење образовних потреба са претходним размишљањем о могућностима сагледавања образовних потреба на три нивоа, можемо да истакнемо да однос, поменут у дефиницији, увек постоји, у свакој области живота, рада, у свакој улози појединца, а особа га може да буде, или не буде, увек свесна.

На пример, М. Звонаревић скреће пажњу да образовне потребе појединца могу да постоје, а да их људи не уочавају, или да их нису свесни, те стога Д. Савићевић с правом сматра да треба да се „прави“ „фина“ разлика између „осећане (свесне) потребе (felt need) и стварне потребе интегралне личности (real need) коју у датом моменту појединац довољно не уочава“ (Д. Савићевић, 1986, стр. 234).

Међутим, када је реч о артикулисаног (образовног) потреби појединца, схваћеног као „индивидуално изражавање свести о већој спремности ангажовања у образовној акцији“ (Д. Савићевић, 1989, стр. 101), или о стварног потреби (утврђеног од стране других) (Ибидем, стр. 102), а најпре о партиципацији човека у образовног активности, или његовим самообразовним напорима, наше „одређење“ образовне потребе проширује се и на друга два нивоа. Заправо, то значи да ми у наше, већ дато одређење, укључујемо и оне потребе које нису образовне природе, али „уношењем“ у образовну ситуацију и тежњом за задовољавањем у оквиру ње то постају, као и све (новонастале) потребе које се односе на саму образовну активност, на пример, да се стекну знања из одређене области, савладају одређени образовни садржаји на одређеном нивоу, у одређеном облику, на одређени начин, у одређеном времену..., итд.

Ово „проширење“ садржаја појма – образовна потреба, може да се „подведе“ и под „окриље“ мишљења да на јављање и развијање потреба утиче читав систем фактора. Руски аутор – Р. В. Гребеников (Р. В. Гребеников) след тих фактора приказује, врло сликовито, низом „средина – претпоставка – садржај напрезања – сазнање – мотивација – одлука – оријентација – деловање“ (Ибидем, стр. 105).

Помињући у дефиницији потребе за *знањем, умењима и навикама*, која су потребна за успешно обављање низа „улога“ у животу, раду и друштву, ми смо, у ствари, увели и *вредносни однос* који нам се чини неопходним за одређење и утврђивање ових потреба. Човек – знања, умења и навике одређене врсте, квантитета и квалитета сматра потребним на основу одређених стандарда, у овом случају, успешности, који поставља сваки појединац себи, а и свако друштво њему, поред осталог, и на основу одређеног система прихваћених вредности од стране појединца.

Бити успешан у нечему јесте вредност (по себи, или за себе – ирелевантно је), међутим, пут ка њог може да чини задовољавање образовних потреба, а опет начини на које ћемо те потребе да задовољавамо и, уопште, да ли ће успешност у обављању неке конкретне улоге за нас да буде одређена вредност, вероватно много зависи од „личних“ вредносних оријентација сваког појединца, али и конкретног друштва у коме појединац – спортиста, рукометаш живи, ради и ствара.

Ми се у нашем теоријско-емпиријском истраживању повезаности вредносних оријентација и образовних потреба личности планирамо потпуно да „окренемо“ појединцу – одраслом спортисти – активном рукометашу, не сматрајући тиме да је и мање значајно истраживање друштвеног аспекта ових појава (или процеса), јер потпуно оправданом нам се чини изнета тврдња већ више пута помињаног андрагога Д. Савићевића да су: у суштини образовних потреба „садржани друштвеност и индивидуалност, човек као индивидуално и социјално биће и адекватне институције друштва, као чиниоци задовољавања образовних потреба“ (Д. Савићевић, 1989, стр. 27).

Као што смо претходно, разматрајући саме вредности (односно вредносне оријентације), навели да заправо сматрамо да су потребе, па и образовне потребе појединаца и друштва, неопходне за заснивање вредности, такође, сада, када расправљамо само о образовним потребама, сматрамо да су *вредности обавезно присутне у образовним потребама*. И једне и друге искључиво тражимо у *односима вредности* између субјекта и неког објекта, а образовне потребе – између тренутно поседованих, а и жељених знања, умења и навика активних рукометаша.

3.4.2. Претпоставке „функционисања“ образовних потреба

Тешко би било и теоријски да се замисли ситуација, а посебно тешко у савременом спорту данас, у којој неки човек са толиким успехом врши (обавља) одређену улогу и да то чини *највиши ниво* његове успешности и да се преко њега, на неки начин, не може да „пређе“. Реалнијом нам се чини претпоставка (или опција) да уколико неку особу можемо поузданије да окарактерисемо – успешном у одређеној области, на пример, у спорту, да ће код исте особе да постоји тежња за још успешнијим делањем у тој области. На тај начин, логичним се чине резултати неких емпиријских истраживања (Р. Булатовић, 1983) који иду у прилог тези да се *већ актуализована образовна потреба не гаси на одређеном нивоу, већ тежи даљем задовољавању*.

Овакав начин разматрања задовољавања образовних потреба чини наше мишљење о том проблему знатно блиским мишљењу Р. Булатовића, када пише да: “Оријентација свести појединца на вредности образовања, као социјално релевантне делатности, примарно је повезана, или је зависна од тога у којој мери је образовање само по себи (искуством) заиста доживљено (или проверено) као фундаментално средство (само)развоја, или (само)актуализације личности... Усмеравање актуелног и будућег потенцијалног образовног понашања појединца има (...) дубоке корене у властитом вредновању образовања, и општег и стручног“ (Р. Булатовић, 1983, стр. 136-137).

Д. Савићевић, описану тенденцију у задовољавању образовних потреба појединаца, „подводи“ под „закон повећања потреба“. Он, такође, „скреће“ пажњу на рез-

ултате доста и различитих научних истраживања који указују да *потребе за образовањем расту са порастом нивоа образовања*. Овај емпиријски утврђен „закон“ може да се „примети“ већ и на нивоу основног образовања одраслих, где су образовне потребе, логично, најмање развијене (Д. Савићевић, 1989, стр. 104).

Уколико образовне потребе појединца размотримо, макар и сажето, у светлу неких од утврђених законитости процеса *мотивације* код личности, које се, углавном, често наводе у релевантној психолошкој литератури, у овом случају, а према тумачењу Н. Рота, чини нам се да можемо да „дођемо“ до веома интересантних претпоставки о истинском функционисању образовних потреба појединаца:

Принцип депривације – ометање задовољења мотива, услед чега стечени мотиви код личности извесно време „јачају“, али ако се тај период продужи особа може сасвим да престане са „настојањем“ да их задовољи. – *Претпоставка*: код особе, а која има изразито развијене образовне потребе, услед ометања њиховог задовољавања потреба ће да јача, и тешко може да се очекује да ће, уколико је ометање дуже, особа да престане у настојању да ове потребе задовољава;

Принцип сатијације – чија је суштина одређено засићење, или некакав престанак задовољства, у задовољавању неког мотива, а што је „познато“ у психологији. – *Претпоставка*: код особа, дакле, „нижег“ образовања, са неразвијеним образовним потребама, овај принцип не долази до изражаја (или незнатно „делује“);

Принцип процене циља – различити објекти и ситуације могу да задовоље мотив, те човек врши избор међу њима. Појединац ове објекте и ситуације „процењује“ према одређеној (својој) скали вредности коју је формирао под дејством различитих фактора. – *Претпоставка*: начини задовољавања овако насталих образовних потреба зависеће, у знатној мери, и од вредносних оријентација;

Ниво аспирације – под нивоом аспирације подразумевају се доступност и тежина циљева које појединац настоји да оствари. – *Претпоставка*: начин задовољавања образовних потреба зависеће од нивоа аспирације, који су код појединаца, као што знамо, врло различити, а, такође, на аспирације и њихов ниво утицаће претходно задовољавање образовних потреба путем, наравно, образовања;

Принцип многоструке детерминације – улажући напор да оствари циљ особа то чини да би истовремено задовољила већи број мотива. – *Претпоставка*: образовне потребе човека могу бити садржане и у другим људским потребама, али и као посебна врста потреба појединца оне у себе укључују већи број ужих потреба и

Принцип доминације и хијерархије мотива – ситуација када се истовремено јави више мотива које није могуће да се симултано задовоље, човек је „принуђен“ да се одрекне задовољавања неких од таквих мотива. Мотив који има приоритет у задовољавању назива се – *доминантним мотивом*. У различитим ситуацијама различити

мотиви могу да буду доминантни, али ипак се у тој различитости може да уочи извесна општа законитост у хијерархији мотива личности. – *Претпоставка*: како увек постоји „хијерархија“ у задовољавању свих потреба, тако она постоји и приликом задовољавања образовних потреба. То значи да је могуће да се „суди“ о доминантној образовној потреби и да је хијерархија под великим, можда одлучујућим, упливом вредносних оријентација личности (Н. Рот, 1980, стр. 120-124).

3.4.3. Различите врсте образовних потреба

Анализирањем доступне, а релевантне, домаће и стране, педагошке и андрагошке литературе, као (и у мањем обиму) литературе о савременом спорту, у којој се „дубље“ разматрају образовне потребе појединаца и друштва, „сусреће“ се више (често доста) различитих термина, одредница, дефиниција и сл., што је, у неку руку, корисно, који расветљавају аспекте појединих врста образовних потреба.

Међутим, истраживачима то „ствара“ и одређене, понекад и тешке, проблеме. Већ смо напоменули *нормативне* потребе, затим *артикулисане* (осећане или свесне), као и *стварне* потребе појединца. Поред њих, помињу се „основне потребе“, које изражавају стање недостатка, односно ону врсту тензије у организму или интелекту која изазива понашање којим се одређена, па и образовна, потреба задовољава.

Затим, до појма тзв. „компаративне потребе“ пристиже се упоређивањем оних појединаца који се чешће, а и рађе образују са онима који то не чине, или чине ретко, те се на тај начин утврђују потребе ове друге категорије људи који не, или ређе, партиципирају у образовним активностима. „Општим потребама“ називају се оне које се односе на образовни програм у целини, а „специфичним потребама“ оне које се односе на његове специфичне делове, поједине проблеме, уже области, итд.

Такође, у адекватној и релевантној литератури се може да „наиђе“ на „операционалне или процесне потребе“, које изражавају захтеве за средствима, временом, местом и тзв. „изворима“ учења, као и на „потребе учења“, које се односе на сам процес учења. Затим, у употреби је и термин „симптоматичне потребе“, којим се обухватају само симптоми, или, пак, манифестације, дубље, стварне, потребе појединца. Израз – „потребе система“ – користи се за „означавање“ образовних потреба посматраних у ширем друштвеном, регионалном, или међународном контексту.

Практично примењујући, даље, тзв. темпоцентристичку оријентацију на образовне потребе, могуће је разликовање „тренутних образовних потреба“ појединаца, а и друштва и „перспективних образовних потреба“ (Д. Савићевић, 1989, стр. 101-103, показано у једној другој сфери људског испољавања и стваралаштва).

Поготову у домаћој педагошкој, андрагошкој, и другој „заинтересованој“ литератури веома су заступљена (теоријска) разматрања, па и емпиријска истраживања,

тзв. „глобалних образовних потреба“ које, у ствари, представљају, на пример, кадрoвске потребе одређеног предузећа, неке привредне гране, или чак читавог друштвеног рада и чији су показатељи „разлике у броју, те професионалној и квалификационој „структури“ кадрoва који су *потребни* за реализацију одређеног производног плана, одређене привредне или индустријске гране и кадрoва којима у датом моменту располажемо, који су *већ запослени*“ (Н. Пастуовић, 1978, стр. 86).

Различите од глобалних образовних потреба, али веома са њима повезане, су и тзв. „диференциране образовне потребе“ које се, углавном, изражавају одређеним „индикаторима образовних садржаја који су неопходни да би се већ запослени кадрoви оспособили за постојеће радне задатке и функције, односно оне који су предвиђени различитим пројектима развоја предузећа, индустријске гране и сл.“ (Ибидем).

Сви наведени термини показују, у ствари, колико је садржајно обухватан појам „образовне потребе“ и какве, и како, образовне потребе можемо у оквиру њега да сагледамо. Такође, сви ови термини су и резултат различитих критеријума за класификацију образовних потреба, као и њиховог међусобног „прожимања“.

Нама се најближим чини мишљење нашег андрагога Д. Савићевића, који у справи о потребама, полази из знатно ширег контекста, од тзв. – мултидимензионалности критеријума класификације, те пише о шест могућих критеријума:

1) – *опсежности* (обухватности) – на основу овог критеријума можемо доста поуздано да разликујемо индивидуалне и друштвене образовне потребе;

2) – *функционалности* – образовне потребе можемо да разврстамо према функцијама које човек обавља, на пример: у раду, у породици, у друштвеном животу, у слободном времену – у хобијима, и слично;

3) – који се односи на *подручје садржаја образовања* – а на основу ког можемо да расправљамо и „расветљавамо“ потребе за општим образовањем, професионалним, културно-естетским, „физичким“ образовањем, и сл.;

4) – који се односи на *нивое образовања* – по коме можемо да разликујемо образовне потребе одраслих за основним, средњим, високошколским и послешколским – перманентним, доживотним образовањем;

5) – који се односи на *путеве и могућности* задовољавања образовних потреба – овако је разноврсне образовне потребе могуће класификовати на школске, ваншколске и оне које се задовољавају путем самообразовања и

6) – који се односи на *развој одређених својстава интегралне личности* путем образовања, али и учења – на основу овог критеријума могуће је да се образовне потребе класификују на: интелектуалне, моралне, естетске, радне и физичко-рекреативне, класификација која је врло прихватљива (Д. Савићевић, 1989, стр. 117).

Посматрајући наведене критеријуме, и на њима засноване и изведене класификације, у контексту нашег емпиријског истраживања образовних потреба појединаца, можемо да закључимо да смо у њега, на основу критеријума опсежности, укључили: индивидуалне потребе и образовне потребе разврстане на основу функција, улога које човек обавља у различитим областима живота и рада.

Уз помоћ критеријума функционалности пристигли смо до оног који се односи на подручје конкретнијих садржаја образовања; нивое образовања смо разматрали у односу на претходна задовољавања образовних потреба појединаца; а путеве и могућности у односу и на претходна и на (евентуална) будућа, у перспективи задовољавања образовних потреба личности; критеријум који се односи на „развој“ одређених својстава личности донекле је „остао у сенци“ образовних потреба с обзиром на функције и подручја садржаја образовања, но ипак мислимо да смо и њега бар, колико је засад потребно, и за савремени спорт, спортисте, односно активне рукометаше врло значајно – бар донекле, на нивоу педагошке и теорије спорта – „дотакли“.

О образовним потребама (глобалним и диференцираним) код нас се, можда, и најчешће расправља као о „фази“ *андрагошког циклуса* под којим се подразумева општа методика образовања одраслих, и који је по својој структури прилично налик структури целокупног андрагошког рада, али се са њим не може да поистовети.

Чини нам се да би било оправдано да се „тврди“ да управо образовне потребе овој методици „подарују“ карактер циклуса. Оне су и прва фаза циклуса, затим одражавају се на све наредне фазе циклуса, а, условно названа, последња фаза андрагошког циклуса – валоризација васпитно-образовних резултата – већ садржи „елементе“ новог истраживања образовних потреба појединаца и друштва и тако – „унедоглед“.

Овакво сагледавање образовног циклуса појединца у потпуности је у складу са природом задовољавања образовних потреба. Андрагошки циклус се, у релевантној литератури, у највећој мери разматра и разрађује у области оспособљавања и усавршавања запослених, специјализације, преквалификације...

Слѐдѐћи утисак да је без ваљано спроведеног андрагошког циклуса у образовању немогуће успешно да се реализује било која, а квалитетна, образовна акција, управо зачуђује неразвијеност примене андрагошког циклуса у другим областима васпитања и образовања одраслих, изузев само дѐлом обухваћеног професионалног образовања. Можда некакав, а реалан „кривац“ за овакво стање у области образовања треба да се понајпре потражи у самом (а више теоријском) одређењу које, доста оправдано, „стоји“ уз андрагошки, или образовни, циклус, а које смо већ раније споменули. Наиме, нама се чини потпуно неоправданим свођење овог циклуса само на *методику* образовног рада (па и у спорту), односно њихово поистовећивање, већ смо пре мишљења да методика чини само један мањи сегмент андрагошког циклуса у проучавању проблема образовања одраслих, па и активних рукометаша.

3.4.4. Утврђивање образовних потреба спортиста

Сва поменута одређења, карактеристике, динамичка снага и врсте образовних потреба појединаца и друштва долазе до свог пуног изражаја само приликом покушаја њиховог емпиријског утврђивања. Међутим, ипак нема сагласности међу ауторима шта под овим „процесом“ треба све да се подразумева, односно шта је то што се, у ствари, чини приликом „оперативног“ утврђивања образовних потреба личности.

Анализирајући мишљења различитих аутора, андрагог Д. Савићевић закључује да се, у андрагошкој литератури, појам – „*утврђивање потреба*“ увек користи „да се опише процес чија је намера: *анализа* будућих учесника, *спецификовање* подручја потреба и, на основу тога – *одређивање* садржаја образовања“ (Д. Савићевић, 1989, стр. 163). Наведене моменте управо треба да посматрамо и као најзначајније практичне „циљеве“ утврђивања образовних потреба. Знатан део овог процеса, односно онај који следи иза поменутих, односи се на поуздано установљавање „несагласности између садашњих околности и околности које желе да се постигну“ (Ибидем).

Бројност и разноврсност фаза, метода, техника, начина, поступака и/или приступа, које и наводе многи домаћи и страни аутори, а које је могуће да се теоријски издвоје, или емпиријски примене, приликом утврђивања образовних потреба појединаца, још један су „сведок“ целокупне сложености ових проблема код одраслих људи која отвара широко поље могућности свакојачке примене, могло би да се констатује – читавог методолошког „арсенала“ – оруђа, метода, начина....

Будући, дакле, да у општој педагогији, педагогији спорта, или андрагогији, не постоји један универзални приступ, или модел, утврђивања образовних потреба појединаца, па и активних спортиста, ми ћемо, овом приликом, да поменемо само један, али мали број који се у литератури могу да „нађу“, а који су погодни да нам „буду при руци“. Јер, образовне потребе спортиста – активних рукометаша нису само значајне за њих „саме“, већ и знатно шире, за све спортисте у савременом спорту.

Ф. Ц. Пенингтон (F. C. Pennington), издвајајући неке битне, а опште карактеристике процеса утврђивања образовних потреба, наводи пет различитих, оправданих, а за наш проблем – корисних, могућих теоријско-емпиријских приступа:

1) *Партиципативни приступ* – на основу информација из извештаја, прегледа, анализа и сл. институција за образовање одраслих о појединачним захтевима за курсевима и броју учесника описују се интересовања и карактеристике евентуалних, вероватних будућих учесника у различитим образовним активностима;

2) *Приступ стручњака за образовање* – формира се „комисија“ од стручњака различитог профила (тим стручњака) који одабирају теме за које претпостављају да ће њихови будући учесници објективније да искажу одређено интересовање;

3) *Приступ кључног информанта* – информације се прикупљају од оних личности за које се претпоставља да познају образовне потребе средине;

4) *Приступ форума средине* – до информација о образовним потребама се долази на састанцима са становништвом средине на којима се расправља о образовним темама значајним за ту локалну, и нешто шире, средину и

5) *Сервеј средине као приступ* – систематски се прикупљају разноврсни подаци о образовним потребама узорка из популације конкретне средине, те се на основу њих треба и могу да обликују програми образовне активности која би се предузела у локалној средини и повезано са околним срединама (Ибидем, стр. 177-178).

Разумљиво је да приказани приступи за објективније утврђивање образовних потреба појединаца и друштва имају својих предности, али и недостатака, а да би се задржале предности, а отклонили недостаци, вероватно би било најупутније да се различити приступи њиховог утврђивања међусобно више – „комбинују“.

Желимо овде, такође, да „истакнемо“ да ће се наше емпиријско истраживање образовних потреба превасходно да одвија у оквиру приступа названог – „*Сервеј средине*“, мада би, објективно, могле да се пронађу примесе и неких других приступа.

Но, ваља на овом месту да и напоменемо да се циљ нашег емпиријског истраживања неће да „подудара“ са раније поменутиим „практичним“ циљевима утврђивања образовних потреба појединаца и друштва, већ да ће један од наших задатака да буде „снимање“ постојећег стања образовних потреба активних рукометаша (које су свакако резултат њиховог претходног задовољавања и, не баш поуздани показатељ будућег образовног понашања, јер се заснивају на индивидуалним вербалним исказима активних рукометаша), односно оних активних рукометаша који ће ући у крајњи узорак нашег емпиријског истраживања (Илић, Д., 2008).

Поменути приступи приликом утврђивања образовних потреба су усмерени, у ствари, на сагледавање образовних потреба одређене друштвене средине. Но, свакако се могу да утврде и образовне потребе индивидуе, односно, конкретног појединца. С том сврхом, М. Ољача приказује неке за нас, овом приликом, занимљиве моделе (само)процене одређених вештина (на пример – модел процене „вештине“ говора, према Ноулесу и – модел самопроцене вештине самосталног учења). У оквиру ових модела, вештина је разложена на конститутивне елементе и на скали (од тростепене до десетостепене) процењује се овладаност сваким елементом и предузимају мере.

Такође, за сваки елемент се може (на таквој – тростепено-десетостепеној скали) да наведе неки жељени ниво, као и да се досегну нивои у различитим фазама даљег овладавања вештином (М. Ољача, 1992, стр. 134-135). Чини нам се да се, без већих тешкоћа, овакви модели могу да примењују и приликом стицања одређених знања и вештина, односно образовања и самообразовања спортиста.

Емпиријским истраживањем *индивидуалних образовних потреба*, а валидним истраживачким инструментима се, такође, постижу одређени циљеви, попут: утврђивање постојећег нивоа знања или овладаности вештином; одређивање (реално) пожељног нивоа образовања; сагледавање разлике између ова два нивоа, те на основу добијених поузданијих показатеља спецификовање подручја образовања, садржаја образовања итд. Сви ови, као и други „моменти“ имају уплива у релације „вредновања образовања од стране активних рукометаша и стање њихових потреба за (даљим) образовањем“, која нас изузетно, и због теорије и због праксе у спорту, занимају.

Веома значајно, и са задовољавањем образовних потреба и појединца и друштва веома повезано, је и питање: да ли у односу на образовне потребе активних рукометаша и путеве њиховог задовољавања треба да се примени принцип – „једнакости“ потреба, или принцип тзв. плурализма образовних потреба, који проистиче из образовних, социјалних, материјалних и других неједнакости између људи (Д. Савићевић, 1989, стр. 150), посебно изражених међу спортистима због различитости циљева.

Наше мишљење и уверење је да би решење ове дилеме требало да се потражи у комбинацији ова два принципа – у *једнакости плурализма*. То би, на крају, практично значило: подједнако да се „води“ рачуна о образовним потребама свих категорија становништва, па самим тим и свих спортиста, па и активних рукометаша и подједнако да се „чине“ доступним могућности њиховог адекватног задовољавања, али уз уважавање оних разлика проистеклих из претходног, оправданог, или неоправданог, образовног и другог, па и спортског, искуства сваког појединца.

3.4.5. Неке од теорија образовних потреба

У самом уводном делу овог стручног рада назначили смо да шездесете године прошлог века доносе, у педагогији и андрагогији, читав низ теорија образовних потреба. Д. Савићевић, у студији *„Концепција образовних потреба у андрагогији“*, наводи десет таквих теорија. То су: теорија *оријентације* – аутора Ц. О. Хула (С. О. Houle), теорија – *развојних задатака* и погодног момента за учење – Р. Хевигхарста и Б. Ора (R. Nevighurst i B. Orr), теорија *снаге* поља – Х. Л. Милера (H. L. Miller), теорија *очекивања – валенције* – К. Рубенсона (К. Рубенсон), теорија *конгруенције* – Р. Бошијеа (R. Boshier), теорија *антиципиране* користи – А. Тофа (A. Tough), теорија *повезаног ланца* одговора – К. П. Крос (K. P. Cross), теорија тзв. *критичког освешћивања* – П. Фрејера (P. Freire), теорија *дифузије* културе – Ц. Вернера (C. Verner) и, на крају, теорија *интегративних потреба* – коју је најпотпуније, као идеју, изразио руски аутор – Л. Н. Коган (Л. Н. Коган). (Д. Савићевић, 1989, стр. 118-146).

Различити аутори, творци ових теорија, потичу из различитих средина што је свакако имало утицаја на њихова разматрања образовних потреба. Теорије су, затим, у различитом степену и до различитих нивоа теоријски утемељене (не мали број њих

заснива се, или бар полази од мисаоних конструката из области психологије (пре свега – психологије личности), али, такође, има и оних које нису даље и више емпиријски верификоване. Неке више пажње посвећују *индивидуалном* „аспекту“ образовних потреба, док друге више – *друштвеном* аспекту. У некима се више наглашава зависност образовних потреба од вредносних оријентација, у некима мање и сл.

Ми свакако не можемо детаљније да представимо све побројане теорије образовних потреба, већ ћемо да споменемо само неке делове из појединих, оне који су нам послужили приликом обликовања нашег емпиријског истраживања, постављања задатака, формулисања наших очекивања (претпоставки) и израде инструмената за емпиријско истраживање образовних потреба активних рукометаца.

Међутим, наш избор не значи придавање мање, или веће, важности оним теоријама образовних потреба које њиме нису обухваћене. Управо смо мишљења и да је свака од теорија веома интересантна за разматрање, и теоријско и емпиријско, а и да могу да „довећу“ до нових идеја, и теорија и емпиријских података, значајних за још дубље проницање у образовне потребе појединаца и друштва. Једноставно, наш избор, овог пута је практичан – руковођен је предметом нашег стручног рада.

Амерички андрагог Хал сматра да све особе, без икавог изузетка, у извесном степену, поседују неку „унутрашњу“ потребу за учењем одређених образовних садржаја. Та потреба може да се и вештачки „изазове“, а онда је само потребно да се емпиријски утврди у којој мери је она стварно – *заступљена и изражена*. Такође, свако поседује и неку водећу оријентацију према образовању, као вредности, а која га „наводи“ да узме учешће у различитим облицима образовне активности.

Аутор наводи шест група (са низом „подгрупа“) ових оријентација, те разликује *шест типова* особа – потенцијалних учесника у образовању:

1) *Несвесна* – особа није свесна прилика за учење, не зна да постоје образовне установе, или програми, намењени одраслима и нема разумевања за њих;

2) *Неукључена* – одређена особа може да буде свесна прилика и могућности за учење, или су јој познате такве образовне установе и образовни програми намењени одраслима, али се у њих, из неких разлога, не укључује;

3) *Резистентна* – особа је упозната са образовним приликама и установама за образовање, али се негативно односи према њима из више разлога;

4) *Усмерена* (фокусирана) – особа поседује јако изражену, свесну, позитивну и специфичну перцепцију учења (на пример: учење треба да се заснива на жељи да се зна; учење служи за бег од других активности, учење је корисно за рад и живот);

5) *Електрична* – особа мисли да је учење изазвано специфичном доминацијом мотива, или вредносних оријентација, које су, по својој суштини, променљиве и

б) *Свеобухватни* – (компренхензивни) учесник одређене образовне активности учење схвата као саставни део живота и не раздваја га од осталих битних животних и радних активности (Д. Савићевић, 1989, стр. 120-124).

Овај део Халове теорије о шест типова особа, разврстаних на основу „водеће“ оријентације према образовању, уврстили смо у наше емпиријско истраживање образовних потреба, развијајући, на основу карактеристика типова, кратке, а спортистима разумљиве, приче које, посредно, указују и на одређени вредносно обојен *однос* према образовању, као вредности (Прилог: Инструменти – Инструмент 1; питање 9).

Хевигхарст и Ор су, на основу емпиријских истраживања, развили теорију *развојних* задатака и *погодног момента* за учење. Према њиховим резултатима и схватању, свако животно доба намеће одређене задатке које Хевигхарст назива – *развојним задацима*. Потребе за постизањем ових задатака код људи повезане су, поред година старости, и са припадношћу одређеним социјалним групама, сталежима...

Развојне задатке пред човека постављају: вредносна очекивања друштва, сазревање, те старење тела и властите вредности и аспирације. Аутори наводе и бројне развојне задатке који немају исто значење, већ најснажније потребе за образовањем изазивају задаци везани за: родитељство, рад и слободно време, а мотивационо најслабије делују задаци везани за: грађанство, чланство у цркви и чланство у клубу, или неком удружењу. (Занимљиво је да се „лични циљеви“ овде не узимају у обзир.)

Сваки развојни задатак (с обзиром на животну доб) „тражи“ погодан моменат за одређено учење, и када је оно и најефикасније (Ибидем, стр. 124-125). Ми смо у емпиријском истраживању, у својству контролне варијабле, прикупили податке који се односе на године старости активних рукометаша управо да би их, доводећи у везу са образовним потребама (и, наравно – вредносним оријентацијама), „посматрали“ у „светлу“ теорије Хевигхарста и Ора. Такође, с обзиром на начин долажења до области знања (на основу области живота и неких од „улога“ унутар њих), моћи ћемо да садржаје за које су рукометашаи исказали највише интересовања, разматрамо у смислу мотивационе снаге одређених „развојних“ задатака за даље образовање.

Средином прошлог века амерички андрагог Милер, који се дуго истраживачки бавио проблемима образовних потреба и образовања, покушао је да разјасни због чега су социјално-економски статус људи и њихова партиципација у образовним активностима неминовно јако међусобно повезани и не могу се „раздвојити“.

Милер полази од Масловљеве хијерархије потреба и од тезе да човек прво задовољава ниже, потом више потребе, те сматра да ниже класе задовољавају потребу за преживљавањем задовољавањем потребе за основним образовањем и за професионалним образовањем. Припадници „виших“ класа имају „вишу“ потребу која води задовољавању потреба за постигнућем и самореализацијом.

Каснија емпиријска истраживања, о истим, или сличним, проблемима у образовању, других аутора (Johnston & Rivera; K. P. Cross) својим резултатима су подржала ову примену Масловљеве хијерархије потреба и када је у питању – образовање.

Добијени резултати показују да одрасли, до највише завршене средње школе, „имају“ потребу за образовањем повезаним са радом, а они вишег нивоа образовања од средњошколског – имају потребу за образовањем које је усмерено на саморазумевање, *рекреацију* и развој личности (Ибидем, стр. 125-129; М. Ољача, 1992, стр. 125). (Нема никаквог разумног разлога да оваква ситуација није и код спортиста.)

Ниво образовања испитаних активних рукометаша представљао је контролну варијаблу у нашем емпиријском истраживању, што нам је и омогућило да, с обзиром на тај образовни ниво, „посматрамо“ самопроцену „поседованог“ знања из одређене области, жељу за даљим стицањем знања, садржаје за које су испитани спортисти најзаинтересованији, време када би се најрадије образовали и слично.

Милер је, такође, емпиријски истраживао образовне потребе за компетенцијама у породици, компетенцијама у грађанству и за саморазвојем, и дошао до доста познатих закључака да се личне потребе „комбинују“, између осталог, са вредностима класе којој појединац, хтео или не, у одређеном друштву припада и чији систем вредности прихвата и „негује“ (Д. Савићевић, 1989, стр. 129).

Шведски андрагог Рубенсон, у оквиру знатно обимнијих теоријских разматрања образовних потреба и вредновања образовања везаних за „регрутовање“ полазника у облике образовања одраслих, поред појма – *очекивања*, који се садржајно састоји из две компоненте: очекивања личног успеха у образовним активностима и очекивања „позитивних“ резултата у образовној активности – уводи и појам – *валенције*. У гештALT психологији, валенција се одређује као одређена „сила поља која води привлачности или одбојности неког објекта“ (Д. Крстић, 1988, стр. 78).

„Трансплантирајући“ овај појам на област – подручје образовања одраслих, Рубенсон сматра да је валенција неког образовног курса одређена искуственим потребама индивидуе, њеним очекивањима у вези са последицама партиципације у образовним активностима и вредностима појединца и референтних група које га у тим околностима „окружују“ (Д. Савићевић, 1989, стр. 130-131).

Већ поменуто схватања Хала, о водећој оријентацији према образовању, послужила су као инспирација једном другом познатом аутору – Бошијеу. Пошто је конструисао скалу партиципације у образовању (од четрдесет ставки – Ликертовог типа), извршио је емпиријско истраживање на узорку од 12000 људи из различитих делова света (Северне Америке, Југоисточне Азије, Африке, Аустралије и Европе). На основу прикупљених емпиријских података Бошије је дошао до шест фактора – потреба због којих одрасли људи учествују у образовним активностима. То су:

„а) *Потребе за социјалним контактом.* Учесници процеса образовања, а који имају ову потребу, желе да створе и консолидују пријатељство, имају потребу да их други прихвате, да буду проницљиви у решавању личних проблема, а и да побољшају везе и своје социјалне „позиције“. Учествоју у образовним активностима, јер имају потребу да раде у групи на стицању и проширивању знања и умења;

б) *Потребе за социјалном стимулацијом.* Одрасли учесници који су подстакнути овом потребом желе да се ослободе досаде, превладају фрустрацију свакодневног живота, избегну одређену интелектуалну тескобу, имају неколико часова на располагању изван своје свакодневне одговорности у раду и животу.

Суштина ове потребе је чињеница да се образовање предузима да би се побегло од досаде и фрустрација које су присутне у свакодневном животу;

в) *Потребе за професионалним унапређењем.* Учесници са овом потребом укључују се у облике образовања одраслих, јер желе да професионално „напредују“, да имају виши положај у тренутном запослењу, или одређено знање које ће им помоћи у другим облицима даљег образовања. Особе подстакнуте овом потребом првенствено су оријентисане на посао који обављају, или други, али конкретан, посао;

г) *Потребе служења друштвеној заједници.* Особе подстакнуте овом својом потребом укључују се у облике образовања одраслих, јер желе да постану ефикаснији грађани, да се припреме да више и квалитетније служе друштву у коме живе, али и шире, постигну више разумевања у људским везама и побољшају способности за активно учешће у раду друштвене заједнице у којој живе;

д) *Потребе због спољних очекивања.* Неки одрасли појединци се укључују у различите облике образовних активности на основу препоруке, или молбе, наговора, неког ауторитета (послодавца, саветника, социјалног радника, или професионалног удружења, или власти која издаје неке дозволе, итд.) и

ђ) *Когнитивни интерес.* Одрасли се укључују у разне облике образовања, јер имају потребу да „уживају“ у процесу учења ради самог учења. Они, како то најчешће испитаници (писано или вербално) изјављују – „уче за своју душу“, теже „енциклопедијском“ општем образовању и сл. (Ибидем, стр. 133-134).

Значајне факторе – у суштини образовне потребе, које је и емпиријски добио Бошије „понудили“ смо, донекле небитно трансформисане, и нашим испитаницима – активним рукометашима, као разлоге (а да „слободно“ одаберу један, или наведу неки нови, разлог или фактор) због којих су се (или би се) укључили у неки облик образовања (Прилог: Инструменти – Инструмент 1, питање 10). Ову нашу варијаблу смо третирали као неку врсту *главне образовне потребе* која начином на који је човек одабрао да је „задовољи“ (предузимањем конкретне образовне активности) – постаје, уистину, основна, водећа образовна потреба одређеног појединца.

Назив – *главна образовна потреба* упућује нас на размишљање да је човек до ње и „пристигао“ неким вредновањем нечега значајног, у нашем случају, вероватно, вредновањем образовања, и то: различитих других, а могућих начина задовољавања ових потреба; више понуђених „разлога“ укључивања у образовну активност... итд. Расправљајући о вредносним оријентацијама, напоменули смо, раније, да сматрамо да оне у себе укључују већи број вредновања. Такође, посматрајући наведене факторе, „ствара“ се утисак да они (или бар неки од њих) наликују адекватним, раније наведеним, Шпрангеровим описима вредносних типова интегралне личности.

Бошијеови фактори нас, такође, асоцирају на модел о антиципираној користи, који је, као и претходни, поникао из теоријских и емпиријских истраживања, али оних које је вршио канадски аутор – Тоф. Према његовим емпиријским „налажењима“, корист може бити антиципирана у: 1) ангажовању у активностима учења; 2) одржавању знања или вештина; 3) примењивању знања; 4) добијању материјалне награде у виду одређене промоције, или 5) добијању „симболичне“ награде, као што су оцене и дипломе које треба да служе само као „улазнице“ у одређени посао.

На сваком од ових степена изражавања спремности за образовањем и вредновања образовања, антиципирана корист од те активности може да буде класификована у три „кластера“ личних осећања: *пријатност* (срећа, задовољство, уживање, пријатно осећање), *самоуважавање* и кластер – „*други*“ (други више „цене“ појединца који учи, награђују га, а и захвални су му). Резултати су показали да је најчешћа антиципирана корист била у пријатности, затим у самоуважавању, па у позитивним реакцијама других особа на даље образовање појединаца (Ибидем, стр. 137).

Занимљиво је да се помене и да су, у овим Тофовим истраживањима, одрасли веома високо рангирани потребу за самопоштовањем (самоуважавањем), као мотив, за отпочињање организованог процеса учења. Нарочито се ова образовна потреба односила на подизање нивоа професионалних знања и вештина, иако су сви испитаници са постојећим нивоом образовања могли да обављају свој посао, за који су ангажовани, и без укључивања у даље и дуже образовне активности.

Очигледно је њима самима било потребно да конкретни (професионални) посао обављају што успешније. Истраживањима, П. Крос долази до податка да од 10 до 39% одраслих испитаника, у различитим периодима развоја, жели знање ради сопственог задовољства. Као што смо већ поменули, Тоф ову потребу, на основу резултата емпиријских истраживања, налази као најчешћи разлог предузимања тзв. пројекта учења и образовања (М. Ољача, 1992, стр. 139-141).

Тоф је емпиријским истраживањима покушао да обухвати и онај део образовне активности који одрасли предузимају, а који није везан само за одређене организоване облике образовања. Пажњу је, дакле, усмерио на део „леденог брега“ који се налази „испод воде“ и чини, према његовом мишљењу, 80% предузетих образовних

активности појединаца. У истраживања Тоф је „кренуо“ полазећи од појма „пројекат учења“, под којим подразумева – „високо промишљен напор одраслог полазника да стекне и задржи одређена знања, умења, вештине и навике“.

„Епизода“ процеса учења одраслог полазника, где спадају и активни рукометаша, мора да се одвија у најмање *седам часова*. На основу података до којих је дошао, аутор закључује да су поједине пројекте одрасли у току године учили између 80 и 110 часова. „Просечна“ особа, према резултатима, за годину дана, предузме седам различитих пројеката учења, утрошивши по пројекту око 100 часова, дакле годишње – око 700 часова искористи за учење (Д. Савићевић, 1989, стр. 136-137).

Разматрајући Тофове емпиријске налазе, морамо да напоменемо да смо у нашем емпиријском истраживању образовних потреба код рукометаша у већој „мери“ трагали за образовним потребама које могу да се задовоље у организованим облицима образовања. Међутим, рукометашима смо поставили и питање – да ли су се самостално (за „своју душу“) усавршавали у некој области (и којој), а, такође, смо од њих тражили да процене колико знања поседују из одређене области, као и колико би још знања из те области желели да стекну, не сматрајући при томе да су та знања стекли и да их могу стећи само у организованим облицима образовања (Прилог: Инструменти – Инструмент 1, питање 8 – од 11.1 А и Б до 11.15 А и Б; 12).

Овим „наводима“ Тофовог схватања „пројеката учења“, модела антиципиране користи, као и емпиријских потврда његових теоријских поставки, окончаћемо овај (необиман) приказ појединих делова неких од теорија образовних потреба зачетих и развијаних у оквиру педагогије и андрагогије. Намера нам је била да преко њих „дочарамо“ начин на који смо образовне потребе емпиријски истраживали, као и да наведемо оне „моменте“ ових теорија који указују на повезаност образовних потреба и вредносних оријентација примењљиво на спортисте – рукометаше.

Ово поглавље рада, у целини, имало је за циљ да нас, већ поприлично, (теоријски) „уведе“ и „води“ кроз предмет нашег теоријско-емпиријског рада. У њему смо покушали да сагледамо шта аутори најчешће подразумевају под образовним потребама, што нам је знатно послужило као смерница за одређење шта ћемо ми под образовним потребама да у истраживању подразумевамо, итд.

Затим смо се, накратко, упустили у разматрање динамичке снаге ових потреба личности, а потом и неких принципа на којима (претпостављамо) оне реално функционишу. Како је, најчешће до класификација тешко да се „дође“, навели смо неке од критеријума (залажући се за њихову мултидимензионалност) на основу којих се могу да разликују врсте, односно да класификују образовне потребе.

Такође смо „увидели“ да процес утврђивања образовних потреба није никако и нимало „лак“ ни за теоријско одређење, ни за емпиријско „спровођење“. У вези с

овим процесом поменули смо и неке од реално могућих приступа. Посебно смо се, а при крају овог дѐла нашег рада, задржали на појединим елементима неких од теорија образовних потреба у педагогији и андрагогији, и то оним елементима који у приличној мери могу да „дочарају“ и наш теоријски приступ и емпиријска „решења“ приликом истраживања образовних потреба активних рукометаша.

3.5. ВРЕДНОСНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ И ОБРАЗОВНЕ ПОТРЕБЕ СПОРТИСТА (ка откривању међузависности)

Колико год смо, у претходним деловима рада, приликом теоријских промишљања вредности, вредносних оријентација, потреба и образовних потреба, били вођени и потпомогнути теоријама, мислима и истраживачким резултатима многих аутора, сада, приликом разматрања односа (повезаности) вредносних оријентација и образовних потреба активних спортиста, остајемо поприлично, или готово, „усамљени“ и на мало „трусном“ и у овом моменту „несигурном тлу“.

Мали је број аутора (или бар оних чије радове смо детаљније разматрали) који се, иоле, темељније (а и озбиљније) „упуштају“ у разматрање, свакако сложених, односа између поменутих својстава интегралне личности и чији напори „иду даље“ од напомена – да је логично да повезаност између образовних потреба и вредносних оријентација код људи, активних спортиста, рукометаша – уистину постоји.

Ослањање само на педагошке и андрагошке изворе учинило би наше трагање још „напорнијим“ и знатно тежим. Д. Савићевић, када разматра релације утврђивања образовних потреба и вредносних оријентација, наводи неке од аутора који „дотичу значај вредносних оријентација за разумевање образовања одраслих, а посебно за разумевање образовних потреба“ (Д. Савићевић, 1989, стр. 157), попут – Монета (E. L. Monett), Левсона (K. S. Lawson), Бојла (P. G. Boyle) и Н. Качавенде-Радић.

Но, када расправља о вредностима и образовним потребама на нивоу друштва, Д. Савићевић истиче да „компаративно“ проучавање педагошке и андрагошке литературе данас недвосмислено указује да „педагози и андрагози нису још овладали ’толико потребним, за разумевање образовања – *филозофским језиком*’. Иначе, у андрагогији постоји зачуђујуће мало литературе која се односи на релације вредности друштва и образовних потреба појединаца, чланова друштва“ (Ибидем).

Имајући у виду напомену А. Тановића „да свако друштво има и свој редосљед потреба и на тој основи изведену и хијерархију вредности“ (А. Тановић у – „*Марксизам у свету*“, оп. цит., стр. XIX), ми смо, као што смо овај стручни, теоријско-емпиријски рад посветили размишљању о, и истраживању повезаности вредносних оријентација и образовних потреба индивидуе, прихватили ту напомену. Полазећи од наведене тврдње А. Тановића, као и од много тога већ изнетог о друштвеном карактеру вредности и потреба, сматрамо да смо истраживањем дотакли и онај део вредносних оријентација и образовних потреба друштва који је вероватно нашао свој одраз у одговорима наших испитаника – активних спортиста, рукометаша.

Основни проблем који приликом сагледавања повезаности вредносних оријентација и образовних потреба појединаца и друштва ми „опажамо“ – није у тешкоћи изнајавења међусобних веза услед претеране различитости, или несаслађа ових појмова, већ, управо обрнуто – тешкоће настају услед њихове изузетне међусобне сличности, што, неретко (и теоријски и емпиријски), резултира неоправданим поистовећивањем вредности и потреба (како појединаца, тако и друштва). На овакве „исходе“ разматрања овог односа пажњу „скреће“, а до сада више пута помињани, А. Тановић, истичући да унутар многих питања која отвара тема људских потреба незаобилазном се чини релација потребе – вредности, при чему се ови појмови често непрецизно садржајно, а и шире, идентификују (А. Тановић, оп. цит., стр. XXI).

М. Петровић, такође, указује на појмовно изједначавање потреба и вредности који чини не мали број аутора, и то поготову када је реч о „вишим“, на пример, духовним, потребама. Потом, она се „упушта“ у разматрање односа између ових диспозиција личности које описује на следећи начин: „Свакако, вредности се испољавају кроз потребе и мотиве. Тешко би било да се схвати да се човек опредељује, да бира нешто, да цени нешто, што не задовољава непостојеће његове „потребе“.

Међутим, вредност, као диспозиција интегралне личности, обухвата шири круг потреба, било да су настале интериоризацијом сложаја друштвених захтева, интеграцијом низа појединачних потреба, било из изузетног интензитета неке специфичне људске, или друштвене, потребе... Да вредности нису само производ потреба, већ да постоји обрнут процес, показује и најповршнији осврт на поједине друштвене системе где се, из једне опште прихваћене вредности, „рађа“ низ сасвим специфичних вредности, потреба и мотива“ (М. Петровић, 1973, стр. 37).

Овакво „виђење“ повезаности вредности и потреба посебно је значајно за наш стручни рад, јер указује да овај „однос“ није искључиво једносмеран, већ он полази и од потреба, и од вредности, и „улива“ се (делује на) и у потребе, и у вредности. Такође, вредности М. Петровић „опажа“ као садржајно знатно општији појам.

Полазећи од основне идеје да вредности нису битно нов концепт у друштвеним наукама и проналазећи њихову специфичност у односу на друге врсте диспозиција у елементу пожељности, Д. Пантић анализира однос вредности и потреба узимајући, дакле, као централни критеријум разликовања – *пожељност*, без којег је, према његовом мишљењу, немогуће садржајно диференцирање ових појмова.

Д. Пантић истински сматра „да нема смисла супротстављати вредности и потребе, односно мотиве, ако се не води рачуна о присуству елемента пожељности у вези са одређеном – конкретном потребом, затим да су неке потребе уједно и вредности (ако се уз њих везује пожељност), а да неке то нису, јер им овај елемент недостаје, што не значи да у прошлости нису укључивале пожељност, или да се то не може десити у будуће“, што и ми мислимо (Д. Пантић, 1977, стр. 211).

Мишљење Д. Пантића могли бисмо да резимирамо у смислу – да се вредности и потребе не могу да изједначе, али да само неке потребе јесу вредности, што зависи од присуства пожељности (Ибидем, стр. 208). Дакле, вредности и потребе су појмови који се „секу“. Више је но уочљиво да Д. Пантић, као критеријум за одређивање вредности, а потом за њихово разликовање од потреба, узима пожељност, што је могло да се примети и у одређењу вредности (које смо раније навели).

Ми наше дефиниције вредности и вредносних оријентација нисмо (директно) „приклонили“ овој групи схватања која у први план, приликом њиховог одређивања, истичу карактеристику – *пожељности*. Но, то, такође, не значи да смо је, „не дај Боже“ – и одбацили, већ смо се трудили да се чврсто „држимо“ познатих, и признатих, „теорија“, стављајући их у „контекст“ рукометаша и образовања.

Као што смо већ истакли, наше мишљење полази од претпоставке да пожељност вредности потиче из односа у којем објекат задовољава неку људску потребу. Такође, треба да се има у виду да то не значи да индивидуа мора да има искуство проистекло из одређеног „објекта“ који задовољава неку њену потребу, већ личност може да усвоји неке од друштвено прихваћених вредности, као и неке од вредности ужих група, а које не морају најдиректније да се односе на њене потребе, већ су неопходне за сâмо „функционисање“ друштва (групе). Емпиријска истраживања недвосмислено показују (видети, на пример, истраживање Б. Кузмановића, 1990) веома велику улогу „школе“, учења и образовања у формирању вредности и вредносних оријентација ученика, односно „преношењу“ друштвено „прихваћених“ вредности.

Овакво разматрање односа вредности и потреба подразумева *да све потребе свакако нису вредности*. Ниже потребе је лакше да се „вежу“ за више потребе (али, не да се са њима и поистовете), код којих је, како нам се чини, начин њиховог задовољавања знатно другачији од оног код нижих потреба, и у чијем „задовољавању“ знатно теже можемо да нађемо „период“ који бисмо окарактерисали као онај у коме је одређена, па и образовна, потреба за извесно време задовољена.

Такође, ако такав „период“ правремено уочимо, ове потребе се у следећем „тренутку“ и по правилу, увек јављају као измењене и развијеније. Овакво разликовање (нижих и виших) потреба, као и поимање развијања (виших) потреба, опет је засновано на одређеном вредновању, вредностима и вредносним оријентацијама. Оно нам, истовремено, омогућава стварање већег „распона“ испуњеног разликама између образовних потреба и, на пример, потребе за „точношћу“ у организму.

Чини нам се „драгоценим“ овде да нагласимо, да за сагледавање односа потреба и вредности не треба да се заборави још једна веома битна и већ поменута одлика вредности – *да су оне увек позитивне*, док то са потребама не мора увек да буде случај. (Ова прихваћена „истина“ има велике „импликације“ на наше разматрање, и, посебно, емпиријско истраживање ових проблема у савременом спорту.)

Размишљањем о „пожељности“ образовних потреба код појединаца, које смо отпочели навођењем мисли Д. Пантића, ми смо, у ствари, већ озбиљно „зашли“ у теоријско-емпиријско трагање за *разликама* између потреба и вредности. Овим разликама су се, међу осталим, „најтемељније“ бавили М. Петровић, М. Рокич и, темељно и свестрано анализирајући њихова схватања – Д. Пантић.

М. Петровић издваја *шест најважнијих разлика између потреба и вредности* које се нама чине значајним и потребним за потпуније разумевање нашег теоријско-емпиријског „прилаза“ овим проблемима. Поред њих, у загради, ради повећања јасноће, наводимо и коментаре Д. Пантића, те на тај начин, а истовремено, да прикажемо и његово мишљење о разликама између потреба и вредности:

- На првом месту – М. Петровић истиче да су *вредности садржајем шире од потреба* – образовање је „шире“ од образовне потребе и да, по правилу, обухватају више потреба (не дозвољава могућност изузетака). (Ово не мора да буде правило, јер су неке потребе шире од неких вредности и њихов су извор);

- Вредности су *селективне и нормативне*, по карактеру, и постоје пре појаве било које конкретне (па и образовне) потребе појединца. (Селективност може да простекне управо из одређених потреба личности);

- Потреба најчешће означава *недостатак нечега*, а вредности често израстају управо из задовољавања неких потреба. (Више потребе не морају да настану из недостатка нечега, јер оне, превасходно, значе – и превазилажење. Вредности не израстају из задовољавања потреба, већ остваривање нижих потреба, које су ређе и вредности, представља обично и предуслов за јављање виших потреба са елементом пожељности, дакле, вредности и тако „процес“ траје);

- Вредности су *независне* од тренутне ситуације појединца и друштва. (Поједине, више, потребе допуштају одложено реаговање, а неке вредности су веома зависне од непосредне ситуације и тешко је да се „раздвајају“);

- Постоји могућност одлагања задовољења мотива (потреба), који произилазе из вредности. (Такође, на ово мишљење се односи претходни Пантићев став) и

- Вредности, поред снажног мотивационог и емоционалног аспекта, нарочито изражених код одређених појединаца, па и спортиста, поседују увек и – *когнитивни аспект*. (Поједине више потребе, такође, претпостављају процењивање, мишљење...)

Очигледно да М. Петровић и Д. Пантић имају различита мишљења о евентуалним разликама између потреба и вредности, односно оно, што за М. Петровић, јесу разлике, за Д. Пантића – углавном нису. Наше мишљење се у неким случајевима више приближава мишљењу једног аутора, а у неким – другог, док понекад оно представља извесну комбинацију поимања потреба и вредности ових аутора.

Уколико поставимо питање – који је од ова два појма обимом и садржајем општији, верујемо да има случајева да потреба у себе укључује више вредности (о томе нам управо могу да „посведоче“ образовне потребе), но да се, ипак, безмало до правилности, може да „уочи“ да вредност (па и образовање као вредност) обухвата више појединачних потреба. С обзиром да су предмет нашег интересовања овог пута вредносне оријентације, сматрамо да човек поседује тешко пребројиво потреба и веома мали број (вероватно неколико) вредносних оријентација. Дакле, вредности и потребе можемо да посматрамо као појмове који се, као што смо већ истакли, „секу“ при чему у већем броју случајева *вредности* садржајем *надилазе потребе*, но постоји и могућност да неке потребе могу садржајем и обимом да превазиђу вредности. Ипак, принципијелно – вредносне оријентације су знатно општији појам од потреба.

Засигурно је да је веома тешко да одредимо коме можемо да доделимо првенство самог *постанка* – вредностима или потребама – али нам се чини да би могло да се претпостави да и потребе и вредности једне на друге делују доста селективно, што ми, донекле, теоријски и уважавамо и у истраживању користимо.

У потпуности се слажемо са Д. Пантићем да више потребе не морају да настану из „недостатка“, већ да оне преваходно значе превазилажење. Такође, ми образовне потребе, ни у једном тренутку, не „везујемо“ за – недостатак, на шта смо и раније скренули пажњу. Са тврдњом да вредности не израстају из задовољавања потреба не можемо да се сложимо, јер је тај став у директној супротности са нашим поимањем вредности. Задовољавање потреба у оквиру хијерархије не полази увек изнова, од најнижих до највиших, већ се та хијерархија претвара у одређено „циклично“ задовољавање потреба, при чему долази до међусобног преплитања (јачих) нижих и виших. Мишљења смо да „*задовољавање*“ представља основу развоја вредности.

Код виших потреба (на пример, образовних) постоји знатна могућност одложеног реаговања, а такву могућност им управо подарује когнитивни аспект, у смислу, рецимо самог времена неопходног за сагледавање и процењивање могућих „начина“ задовољавања образовних потреба које се одвија под упливом вредности и вредносних оријентација одређене личности, па и спортиста у савременом спорту.

Вредности могу да буду зависне од непосредне, али не баш и од тренутне ситуације. За знатније сагледавање вредносних оријентација, будући да их „опажамо“ као опште „начине“ понашања појединаца, група и друштва у целини, неопходан је и за њихово формирање (као општих принципа) и за њихово сагледавање – велик број непосредних ситуација у свакодневном раду и целокупном животу.

Тврдњу да неке потребе јесу одређене вредности, требало би да разматрамо у смислу немогућности поистовећивања, већ међусобног „везивања“. На пример, самоостваривање личности може да буде схваћено и као потреба, и као вредност. Када га схватимо као потребу, онда се оно односи на ниво који је особа „достигла“ у соп-

ственом остваривању, као и на стандард који у том процесу жели да достигне, а који се, такође, помера и развија. Овај процес праћен је, такође, задовољавањем бројних других потреба. Вредности се „везују“ за и делују на стандарде, итд.

Уколико „самоостваривање“ личности схватимо као „вредност“, оно онда означава однос личности према самоостварењу људи као идеји, однос према самоостварењу многих других особа, као и однос према сопственом самоостваривању. Конкретна особа, затим, вреднујући га, сврстава га у своју (наравно и под утицајем друштва) хијерархију вредности. Око ове вредности окупља се читав спектар других, са њом повезаних, вредности и тако процес континуирано „траје“.

На основу места у хијерархији вредности, човек у одређеној мери трага за начинима, појавама, предметима, особама, активностима који би га, путем „задовољавања“ бројних потреба личности, приближили самоостваривању као вредности. Дакле, „пут“ приближавању вредностима води преко задовољавања људских потреба, а задовољавање потреба остварује се преко стандарда који се, поред осталог, заснивају на вредностима интегралне личности, па и личности спортисте.

Према мишљењу Д. Пантића, ни М. Рокич не успева у потпуности да докаже постојање битних разлика између вредности и потреба, јер: неке „ниже“ потребе, уколико се занемаре извесне заједничке физиолошке основе – сличности са, на пример, животињама, могу се под утицајем социјалног учења (мада ретко) трансформисати и да постану предмет сасвим конкретне социјалне пожељности.

Рокичево схватање вредности пре „указује“ на нераскидиву везу вредности и потреба, но што чини основу за разликовање. Рокич, такође, „заборавља“ да потребе нису извор самих вредности, већ могу да буду и њихов резултат. Не уводи много модификација за разликовање ни тврдња да се човек не може да *одрекне* вредности, док потребâ и може, и не може, као ни мишљење да се на основу „декларисаних вредности“ могу установити одређене потребе (Д. Пантић, 1977, стр. 212-214).

Након оваквог разматрања разлика које наводи М. Рокич, а које, према мишљењу Д. Пантића, не пружају (и не доказују) ваљане аргументе за прихватање Рокичевих понуђених уочених разлика, Пантић о односу вредности и потреба, пак, закључује: „Према томе, није могуће и нема смисла да се разликују вредности од потреба, ставова и других диспозиционих карактеристика личности, *јер вредности нису нека нова врста појмова*, већ само одређена врста постојећих и већ познатих појмова (додуше, само оних уз које иде и елемент „социјалне и личне“ пожељности, а то су углавном релативно генерализоване диспозиције, а не оне специфичне које имају одлике обичних реакција на свакодневне радне и животне ситуације).

Вредносне диспозиције интегралне личности се од осталих диспозиција разликују по томе што су *лично* и *социјално* пожељне (али не и наметнуте, присилне, што

с правом упозорава Б. Кузмановић, 1972), *што иза њих стоји индивидуална, али и групна, па и шира друштвена, културна заинтересованост*, што су високо у хијерархији структуралних „елемената“ интегралне личности – захваљујући својој *опитности и пожељности*. Вредности су, дакле, само такве потребе, ставови, интереси, интересовања, итд., а не и све друге диспозиције“ (Д. Пантић, 1977, стр. 218).

Након овог Пантићевог схватања *односа* вредности и потреба, намеће се питање – да ли ипак пожељност поседује довољно дискриминативне снаге за разграничавање вредности од потреба и других диспозиција личности, или је заиста та разлика много мања но што се нама чини. Оно што нам мора да буде јасно приликом оваквих разматрања је да се наше „кретање“ одвија само у „кругу“ (али могућих) претпоставки, или, како се то у методологијама „зове“ – ми се у овом дџелу теоријско-емпиријског рада налазимо на „пату“ – врло вероватних *хипотеза*.

Н. Хавелка „примећује“ да су неки психолози преузели термин – вредност из филозофије, етике или културне антропологије, занемарујући важну чињеницу да психологија већ поседује низ појмова за различите диспозиционе карактеристике личности (између осталих и за потребе), као и у мањој, или већој, мери изграђена и верификована мишљења о њиховим односима. Тако су ови аутори почели да користе термин – вредност „у значењу неког не специфичног регулатива индивидуалног и социјалног понашања појединца“ (Н. Хавелка, 1975, стр. 141).

Несвесне реакције појединаца (а као што су, на пример: одређени инстинкти, неке потребе...), потом *свесне тенденције* (мотиви, мишљења, ставови, уверења, интересовања, знања...) и *социјални утицаји* (норме, стандарди...) су сада, и недовољно образложено, били „ухваћени“ у појам вредност. „Када би и било теоријског оправдања за једно такво „широко“ значење појма вредност, остаје отворено питање његове употребљивости у истраживачком и примењеном раду. У том случају би појам „вредности“ био делимични, непотпун „синоним“ за низ општих појмова, као, на пример, појам диспозиције, диспозиционог система, а донекле и за сам појам интегралне личности, и готово све специфичне појмове којима се описује селективност и преференцијалност понашања људске индивидуе у одређеном друштву“ (Ибидем).

К. Клакхон својим појмовима као да „исказује“ и наше мишљење о односу потреба и вредности интегралне личности када с правом тврди да се скоро све вредности „рађају“ из потреба, али и стварају саме потребе. Вредности сваке интегралне личности увек делимично „служе“ неким потребама, друге их, пак, делимично „коче“, пола задовољавају, а пола блокирају „стишавајући“ друге итд. „На нивоу високо генерализованих категорија, или димензија, потреба, на пример ’сигурност’, ’припадање’ итд., исте потребе могу се срести дуж широких различитих образаца вредности; обрнуто, генерализована ’вредност’, на пример, религијско спашавање, или патриотизам, итд., могу да буде „спона“ многих и специфичних потреба“ (С. Kluckhohn у: Т.

Parsons & E. A. Shils (ed), 1967, стр. 428). Овакво „гледање“ на релације вредносних оријентација, потреба и других сличних појмова којима „описујемо“ специфичности личности је и нама врло блиско, па га се, углавном, и „придржавамо“.

Иако за све оно што смо до сада навели и исказали о односу вредности и потреба интегралне личности сматрамо да, безмало у потпуности, важи и доприноси разматрању повезаности вредносних оријентација и образовних потреба, ипак ћемо сада више пажње да посветимо овој повезаности – њеним карактеристикама.

Приказујући неке, а од доступних теорија образовних потреба у педагогији и андрагогији, могли смо да приметимо да се у многима од њих, или скреће пажња на повезаност потреба и вредносних оријентација, или чак аутори полазиште својих теоријских „поставки“ налазе у вредносним оријентацијама појединца или/и друштва (видети, на пример, шире теорије Хевигхарста и Ора, Милера, Рубенсона, Фрејера – код Д. Савићевића, 1989). Такође, с обзиром да теорије потичу од аутора из различитих друштвених средина, приметна је и њихова различита вредносна „обојеност“.

Д. Савићевић сматра, али ипак и „упозорава“, да је образовне потребе „немогуће ваљано да се утврде без разматрања вредносних оријентација друштва, јер потребе нису факта која је могуће емпиријски „чисто“ да се утврде. Образовне потребе су веома сложена вредносна „суђења“ итд. (Д. Савићевић, 1989, стр. 157).

И ми сматрамо, дакле, да се ово мишљење о могућностима емпиријског утврђивања потреба Д. Савићевића односи и на утврђивање образовних потреба појединца и на његове вредносне оријентације. Дакле, изгледа да већ сâмо упуштање у разматрање образовних потреба значи и „залажење“ у вредносне оријентације, било конкретног појединца, одређених група, односно друштва коме припада.

Наше разматрање о повезаности образовних потреба и вредносних оријентација отпочело је, у ствари, већ самим „давањем“ њихових одређења. Затим смо му се, у одређеним наставцима, „враћали“ током читавог досадашњег дѐла рада.

На неки начин резимирано опажање и схватање међусобне повезаности огледало би се у следећем: поимање вредносних оријентација, као релативно стабилног комплекса општих принципа појединца (тешко раздвојивих од таквих принципа на нивоу друштва), којим се хијерархијски организује низ односа између човека, односно његових диспозиција и објекта, односно његових својстава којима „задовољава“ (или може да задовољи) неку од људских потреба, уз додатну напомену да вредносне оријентације уједно и делују на – а и исказују се као општи начини деловања – понашања личности, може да се доведе у везу са образовним потребама (најмање) на два начина који се уклапају у наш теоријски конструкт и истраживање.

Прво, преко *образовања*, схваћеног као *објекта* који може да задовољи многе од људских потреба, које по својој првобитној природи нису образовне, већ то пост-

ају „начином“ свог конкретног задовољавања, односно преко објекта са којим човек вредновањем успоставља однос, а, такође, *вредновањем*, на основу општих принципа, одабира управо тај објекат за њихово адекватно задовољавање. Вредносне оријентације интегралне личности су *tê* (а свакако не саме) које доприносе различитости односа код појединаца према образовању, као личној и друштвеној вредности.

Други, пак, начин теоријског „повезивања“ вредносних оријентација и образовних потреба појединаца може да се нађе у односу личности и објеката, у коме особа жели да задовољи образовне потребе, то јест оне које смо, у делу рада „посвећеном“ образовним потребама, називали артикулисаним, стварним, или их „тражили“ већ у самој партиципацији у образовној активности, као што су, на пример: потребе за одређеним образовним садржајима, за одређеним нивоом, односно формалним степеном (основно, средње, више, високо) образовања, за одређеном врстом образовања, за одређеним организационим облицима образовања и сличне.

Можда је однос вредносних оријентација и образовних потреба у коме се желе да задовоље под већим „упливом“ вредносних оријентација. Уколико сада „пођемо“, на пример, од пола испитаника и присетимо се нашег одређења потреба као односа између поседованих знања, умења и навика и оних потребних за обављање улога у различитим областима живота, па и спорта, врло је вероватно да се претпостави да је садашњи поседовани ниво, такође, раније био пожељан стандард, односно одговарао конкретним захтевима успешности приликом обављања одређених улога.

Нови стандард који се поставља на темељу претходно адекватно задовољених образовних потреба је, управо, као и они раније постављани, (и наравно они који ће тек као „стандард“ да се искристалишу) вредносно обојен (на пример: шта се сматра успешним?). Вредносне оријентације, као општи принципи, суделују у уобличавању „стандарда успешности“ (као и претходно задовољавање образовних потреба), а као општи начини понашања личности долазе до изражаја приликом савладавања разлике између постојећег и за досезање постављеног нивоа (у образовању).

Приликом задовољавања образовних потреба личности (на трећем нивоу) вредносне оријентације личности имају удела у односу који човека води до одабира образовних активности, образовних садржаја, образовне установе, организационих облика, метода, средстава из „арсенала“ непосредно приступачних и могућих.

На овај начин описана веза између вредносних оријентација и образовних потреба личности „слична“ је другом начину „опажања“ ове повезаности већ описаном из „окриља“ вредносних оријентација, али полазиште има само у образовним потребама личности, које се, углавном, развијају претходним задовољавањем.

Највероватније, као прихватљив закључак, делује да човек (било да је директно укључен у процес образовања, или не) истовремено поседује више, ако не и читав

низ, образовних потреба. Којима ће да да приоритет у задовољавању, или у задовољавању којих ће да буде спреман да улаже највише енергије, средстава, времена..., зависиће, између осталог, од вредносних оријентација и њега, као појединца, и друштва, у коме живи. У овом случају долазе до „изражаја“ и оба начина на која се међусобна повезаност може да посматра полазећи од вредносних оријентација.

Већ смо навели, речима Д. Савићевића, да је утврђивање образовних потреба нераздвојиво од вредносних оријентација, опет, и појединца и друштва у коме живи. Оно наликује на пут који отпочиње вредностима и вредносним оријентацијама, а завршава се утврђеним образовним потребама, односно њиховим задовољавањем које има удела у „формирању“ вредносних оријентација. Образовне потребе и вредносне оријентације могу да се посматрају и као резултат, претходног, задовољавања „нижих“ образовних потреба, које је опет било покренуто деловањем сада већ задовољених образовних потреба и релативно стабилних вредносних оријентација.

Чини се, након ових разматрања о повезаности вредносних оријентација и образовних потреба појединаца, да је тих веза много, но као што се већ сигурно могло да примети, ми се ипак још увек уздржавамо од употребе термина – *међузависност*. Мада смо стекли уверење да се она може да претпостави, ипак ћемо да останемо при термину – *повезаност*. Разлог за то је наше, и теоријско уверење и емпиријско искуство, које је по свом „карактеру“, ипак, на крају крајева – дескриптивно, и у коме смо могли само да трагамо и описујемо исказане појаве, а не зависност, или утицај, односно узрочно-последичне везе које су међу њима, скоро евидентне.

Повезаност, коју смо емпиријски истраживали, могли бисмо да назовемо – *корелативном*. „При таквој повезаности појава промене у једној и у другој појави могу да се јављају ’паралелно’, а да једне нису узрок другима“ (А. Фулгози, 1988, стр. 2). Но, нама, свакако, и поред оваквог приступа емпиријском истраживању, није у потпуности, приликом интерпретације података, затворена могућност разматрања могућих узрока. Такође, ми смо управо претпоставили поприличну испреплетаност „веза“ између образовних потреба и вредносних оријентација личности, те нам се само намеће питање – *да ли би и на који начин унутар ње „прстигли“ до узрока*.

Образовање, па и образовање спортиста – рукометаша, може да буде посматрано *и као потреба, и као вредност*. Људи имају тежњу да се образују из различитих разлога, односно, слободно можемо да закључимо – потребе. Раније већ, посматрали смо образовање у „светлу“ различитих класификација вредности, и истакли да образовање код људи заузима одређено место у хијерархији вредности и у односу према њему долазе до изражаја различите вредносне оријентације личности.

Уколико, на пример, доследније „следимо“ мишљење Р. Петерсона (R. W. K. Paterson, 1979, стр. 18), према коме образовање и васпитање појединаца „означавају“ активност у којој се и која развија „суштинске пожељне квалитете које сматрамо би-

тним за личност“, онда она, свакако, мора да буде вредност повезана са многим другим вредностима, а, такође, човек мора да има посебну „потребу“ за сваком таквом (образовном) активношћу која му „стоји“ на располагању.

Вероватно да оваква (најмање двојака) природа самог образовања доприноси, или чак успоставља одређену повезаност између вредносних оријентација и образовних потреба одраслих људи, па и активних рукометаша.

Врло су бројни, и теоријски и емпиријски, проблеми (а у досадашњем тексту смо неке и дотакли – неки једноставнији, а неки знатно сложенији), по карактеру готово идентични, који се подједнако, а ипак изгледа недовољно, разматрају и у односу на вредности (вредносне оријентације) и у односу на (образовне) потребе, попут: универзалности и/или релативности друштвеног и/или индивидуалног аспекта и заснованости, развојности, васпитљивости, схватања као релационих појмова, поимања као диспозиција интегралне личности спортиста и сличног.

Све ове поменуте теме и проблеми, својствени и вредносним оријентацијама и образовним потребама, засигурно и проистичу из, и творе њихове међусобне везе.

Уколико сада ово (више теоријско) разматрање повезаности, која несумњиво постоји, између образовних потреба и вредносних оријентација личности према образовању, „пренесемо“ на истраживачке инструменте које смо у емпиријском истраживању користили (Прилози: Инструменти: Инструмент 1 – Олпорт-Вернон-Линдзи: Модификована студија вредности – АВЛ-скала, Инструмент 2 – Упитник за испитивање социјално-демографских карактеристика и образовних потреба активних рукометаша), прво што можемо да, релативно поуздано, приметимо је да су сва наведена питања, разумљиво, у АВЛ-скали, али, такође, и сва она која се односе на образовне потребе активних рукометаша – *вредносно обојена*.

За адекватан и поуздан „одговор“ на свако од питања у инструментима, којим смо покушали да „обухватимо“ образовне потребе појединаца – рукометаша, или бар већину њих, било је неопходно да се изврши квалитативан одабир, у смислу најадекватнијег, најпожељнијег и слично, који репрезентује одређени однос, вероватно настао вредновањем, уз деловање вредносних оријентација личности.

Ово, поготово, је изражено у скалама за самопроцену поседованих знања код активних рукометаша и самопроцену жељене (потребне) количине знања из различитих области сачињених на основу области живота где је дошло, у ствари, до вишеструког „преламања“ образовних потреба и вредносних оријентација.

Наиме, и понашање човека, па и понашање спортиста у савременим спротовима, као и у другим различитим областима живота одређено је (између осталог) вредносним оријентацијама, управо као и процена поседованих знања и жеља, или доживљај потребе личности за њиховим даљим стицањем и проширивањем.

Такође, када „погледамо“ употребљени истраживачки инструмент – АВЛ-скалу, али као један од истраживачких инструмената у обављеном емпиријском истраживању, приликом довођења у „односе“ различитих понашања интегралне личности – активних рукометаша, својствених за одређене вредносне оријентације у задатим, замишљеним ситуацијама, може, неретко, да се примети да се ради (у оквиру различитих вредносних оријентација) и о задовољавању различитих потреба, те додељивања *првенства* некој (неким) од њих (на пример: потреба да се о нечему чује, прочита, или сазна, нешто више, да се одабере одговарајући брачни друг, да се упражњава одређени хоби, да се на одређени начин човек одмори и сл).

Изгледа након претходног разматрања односа вредносних оријентација и образовних потреба личности да бисмо само применом једног од инструмената за прикупљање емпиријских података ипак и опет дотакли онај други (преостали) део проблема коме је овај рад посвећен, но, нехотично, а сигурно необухватно и, колико је то могуће – систематично, али је објективније да се ради са више инструмената.

С обзиром да смо се готово у потпуности „приближили“ делу рада, у коме ће наша пажња превасходно да буде усмерена на емпиријско истраживање повезаности вредносних оријентација и образовних потреба активних рукометаша (потпуном конципирању емпиријског истраживања, имајући у виду све до сада изнето, о потребама, вредностима и образовању, сагледавању битних момената за његову реализацију, као и разматрању и интерпретацији добијених резултата у „светлу“ бројних теоријских поставки и резултата сродних истраживања), чини нам се „прикладним“ на овом месту да *наведемо и образложимо варијабле* нашег емпиријског истраживања, а тим пре што смо их подредили управо трагању за повезаношћу, којој је, ипак најдиректније, ово поглавље нашег рада, у суштини, и посвећено.

Наше мишљење да су вредносне оријентације „општији“ појам од образовних потреба и да су изгледа стабилније, што не значи и неподложне променама, нашло је свој одраз у додељивању вредносним оријентацијама статуса – *независне варијабле*. Као што је већ више пута наведено, истраживали смо (полазећи од Шпрангерове класификације вредносних типова и АВЛ-скале) шест вредносних оријентација: теоријску, економску, естетску, друштвену, политичку и религијску.

Образовне потребе испитаних активних рукометаша третирали смо као – *зависну варијаблу* коју смо емпиријски операционализовали истражујући: водећу оријентацију према образовању; главну образовну потребу (која образовна може да постане и на основу одабраног начина задовољавања), која, такође, може да буде посматрана и као главни разлог за укључивање у образовне активности; самопроцену знања активних рукометаша из петнаест различитих области до којих смо „пристигли“ на основу неких од улога које човек обавља у различитим областима живота (појединачна и укупна сума знања); самопроцену потребних (или жељених) знања у оквиру

истих петнаест области које испитани рукометаши опажају као „неопходне“ за успешно обављање одређених улога (појединачно и укупно); разлику између поседованих и жељених (потребних) знања; области коју би најпре одабрали да из ње стичу знања; начине на које би највише желели да та знања стичу; места на којима би највише желели да одабрана знања стичу и њихову процену најоптималнијег временског трајања током кога би стицали одређена знања из различитих области.

Тзв. *главна образовна потреба* – *разлог* могла би оправдано да се доведе у везу са другим „нивоом“ на коме је могуће да се разматрају образовне потребе. Самопроцена поседованих и потребних знања више одговара схватању образовних потреба на, условно названом, првом „нивоу“, уз напомену да посматране области знања лако могу да буду, у датој ситуацији, трансформисане у одређене образовне садржаје. Водећа вредносна оријентација према образовању, подручје образовања, начин савлађивања образовних „садржаја“, место и време – представљају трећи „ниво“ на коме могу да се посматрају образовне потребе појединачно, па и спортиста.

Нашим емпиријским истраживањем смо, такође, обухватили и одређени број тзв. социјално-демографских карактеристика наших испитаних активних рукометаша, које имају статус – *контролних варијабли*, попут: пола, социјалног порекла, година старости, брачног стања, радног статуса, претходног нивоа образовања, природе самог образовања, те учествовања у неким од организованих „облика“ и садржаја образовања и предузимања одређених самообразовних активности.

Но, изражено „савременим“ језиком, у тзв. „дизајну“, или „дизајнирању“, нашег емпиријског истраживања, све његове карактеристике и немају исту „тежину“. Онѐ, које пре можемо да „назовемо“ образовним (педагошко-андрагошким) карактеристикама (на пример, ниво и природа образовања, веће учешће у организованим, а различитим облицима образовања, самообразовне активности), посматрали смо и као претходно задовољавање образовних потреба, за које претпостављамо да делују на тренутне образовне потребе активних рукометаша и на развој вредносних оријентација (од којих су нераздвојиве од тренутка настанка „осећане“ потребе).

На основу овако разврстаних и схваћених варијабли (Схема 2: Графички приказ варијабли истраживања са редним бројем самог питања у инструментима и скраћеним називима варијабли истраживања – стр. 140), и „крнули“ смо у истраживање повезаности између вредносних оријентација и образовних потреба активних рукометаша, а на основу бројних теоријских очекивања, као и на основу резултата, такође, могло би се рећи, бројних емпиријских истраживања, која ћемо, већ за тренутак, само „сажето“ да прикажемо, свесни чињенице до које нас је довело ово поглавље – *да је о овој повезаности лакше расправљати преко разлика између потреба и вредности*. Као што смо већ истакли, међусобних веза има напретек, што, према нашем мишљењу, ипак не допушта *поистовећивање вредности и потреба*. Засигурно да нис-

мо успели да поменемо све „везе“ вредносних оријентација и образовних потреба личности, али и већ поменуте (чије постојање претпостављамо) чине ову повезаност веома сложеном, али за истраживаче, стога, и врло изазовном.

Разматрање *свих могућих веза и односа* вредносних оријентација и образовних потреба није ни реално да се очекује у једном раду и од једног истраживача.

4. ПРЕГЛЕД СРОДНИХ ИСТРАЖИВАЊА

У претходним деловима овог рада, који су превасходно били посвећени теоријском конципирању (хипотетичком конструкту) и полазиштима за изведено теоријско-емпиријско истраживање, навођењем и разматрањем мисли и схватања различитих аутора о вредностима, вредносним оријентацијама, потребама, образовним потребама и повезаностима – релацијама вредносних оријентација и образовних потреба, поменута су, такође, већ и нека од теоријских и емпиријских истраживања ових проблема, било *начином* на који су истраживачки постављена, било неким од *резултата* до којих су ти аутори дошли, јер се то објективно није могло да избегне.

Овом приликом скренућемо пажњу и на још нека од истраживања вредносних оријентација и образовних потреба, која, у одређеној мери, „наликују“ нашем емпиријском истраживању, или која су нам, у сваком случају, „пружила“ помоћ и послужила као „инспирација“ и на чије резултате смо се доста „ослонили“.

Уколико се, прво „задржимо“ на разматрању теоријско-емпиријских истраживања вредносних оријентација интегралне личности, можемо да приметимо да оне у нацртима бројних (емпиријских) истраживања, пре свега наших аутора, *чеуће* имају статус тзв. – *зависне* варијабле (што је свакако и лакше и доста једноставније, као, на пример, код аутора: Д. Пантића, 1981; М. Петровић, 1973; Н. Рота и Н.Хавелке, 1973, М. Галића, 1994, Б. Бокана, 1986), а знатно *ређе* статус – *независне* варијабле (што је знатно и теже и сложеније, као што је то, на пример, случај у истраживању Б. Кузмановића о уделу вредности у спремности за ангажовање у самоуправљању, или у више пута помињаном истраживању Н. Качавенде-Радић о повезаности вредносних оријентација и стварног и жељеног избора прихватљивих образовних садржаја одраслих полазника у одређеним облицима образовања, у слободном времену и сл.).

Овакво (теоријско) исходиште је нама нарочито занимљиво уколико имамо у виду да се управо најјачи мотив за проучавањем и истраживањем вредности и вредносних оријентација налази у сазнањима о њиховом изузетно великом уделу у конкретнијем манифестном понашању одређене, свестране, интегралне личности. „Показало се да управо зато што су општија, обухватнија категорија, вредности и омогућавају знатно боље предвиђање (предикцију) понашања него што је то случај када су независне варијабле неке друге, ништа мање значајне, диспозиције личности.

То значи да ћемо знатно успешније да предвидимо понашање одређене личности ако познајемо њене вредности, нарочито оне које је „чврсто“ усвојила, него рецимо, ако смо упознати само са њеним ставовима, или способностима. Истраживања су, чак, указала да су саме вредности знатно бољи предиктори (поузданији показатељи) успеха на студијама него што су то, на пример, способности за учење комбино-

ване са мотивом постигнућа појединца... Са овим је у тесној вези и релативна стабилност вредности итд...“ (Д. Пантић, 1981, стр. 10).

Д. Пантић, у оквиру својих разматрања, огромног и теоријског и практичног значаја, посебно за социјалну психологију, проучавања односа вредности и понашања, наводи и показатеље добијене на основу више истраживања различитих аутора – „да се корелације између вредности и понашања крећу и до 0.70 (49% заједничке варијансе) и да обично нису испод 0.50“ (Д. Пантић, 1977, стр. 203).

Ако детаљније анализирамо (углавном емпиријска) истраживања вредности и вредносних оријентација, потреба и вредновања „нечега“ аутора различите теоријске оријентације, код нас и у свету, која су нама била овом приликом доступна, може да се уочи „велика“ разноврсност истраживаних вредности и вредносних оријентација, односно њиховог „постојања“, њихове изражености и објективне распрострањености код личности (детаљнији приказ ове разноликости даје Н. Хавелка, 1975).

Примећена разноврсност пропраћена је и различитим начинима емпиријског истраживања вредносних оријентација, што се, по свему судећи, јавља као нужна и условљена последица њихових различитих (теоријских) одређења.

Тако, на пример, доста чест начин истраживања је преко тзв. вредносних димензија, са два „пола“, супротстављених вредносних оријентација; затим, преко општих вредносних оријентација (што је „случај“ у нашем емпиријском истраживању); те објективнијим вредновањем предмета, или одређених појава и сл.

С обзиром на предмет, и обим, нашег истраживачког рада, ми овом приликом нисмо у могућности да макар и сажето изложимо сва, нама позната, истраживања вредносних оријентација и потреба личности, управо због њихове бројности.

Имајући на „уму“ да су емпиријска истраживања везана за проблематику која нас овде интересује у области психологије, превасходно „усмерена“ на истраживање вредносних оријентација младих (од тзв. завршног разреда основне па до краја средње школе), а да смо се ми предметом свог рада определили за истраживање вредносних оријентација активних рукометаша (углавном око, и изнад, 18 година), из нашег приказа и анализе резултата истраживања изоставићемо већину изузетно познатих и вредних истраживања вршених на омладинској популацији у свету и код нас.

Поменућемо, ипак, само неколико њих која су нам се, због неких својих, пре свега, методолошких специфичности и карактеристика, учинила значајним, а пре свега „блиским“ нашем раду, мада свакако без „одраза“ нису остала ни она која нећемо овом приликом да наводимо, и на која се детаљније не „позивамо“.

Управо, готово сва емпиријска истраживања прихватања и развоја вредносних оријентација, вршена на различитим узорцима омладине, која спадају у групу он-

их која нећемо посебно да анализирамо, показују да значајног удела у прихватању и развоју имају *образовна припадност* младих, као и *образовање родитеља* које се узима као показатељ „образовног“ порекла испитаника, или се, пак, сврстава у породичне чиниоце (Н. Рот, Н. Хавелка, 1973; Д. Пантић, 1981; К.Оцепек, према: А. Крајнц: „*Циљеви одгоја и образовања одраслих...*“, 1974, стр. 32-45).

Овакви, и њима слични, емпиријски „налази“ више домаћих и страних ауторâ, посебно они радови који се односе на образовање родитеља, чине нам се веома интересантним за даља промишљања, са изузетним практичним значајем у области педагогије и андрагогије, као и теорије спорта, те смо, ипак, желели да, на овом месту, у овом стручном раду на њих више скренемо пажњу цењеног читаоца.

Такође, начињеном „селекцијом“ избора резултата емпиријских истраживања која приказујемо, без намере, „огрешићемо“ се и о познате иностране ауторе чија се емпиријска истраживања вредносних оријентација могу да назову „класичним“, а чија се разматрања вредности и вредносних оријентација помињу, или, пак, представљају полазишта, у свим радовима наших ауторâ из ове значајне области.

Такво је, на пример, емпиријско истраживање – „*начина живота*“ Ч. Мориса. Чак и познатији, у последње време веома коришћен за истраживање личних и друштвених вредности, је „*Преглед вредности*“ М. Рокича треба овде да буде поменут. Он се, концептуално, састоји од 36 аитета, и то 18 који се односе на крајња стања егзистенције – тзв. *терминалне* вредности и 18 посвећених „начинима“ понашања – *инструменталне* вредности (V. A. Brithwaite & H. G. Lavv, 1985, стр. 250).

У ову групу теоријско-емпиријских радова о вредностима и вредносним оријентацијама изузетно познатих, и стога веома коришћених, инспиративних и већ класичних истраживачких инструмената за мерење вредности и вредносних оријентација сврставамо и АВЛ-скалу, коју ћемо још, знатно детаљније, да анализирамо и обрзложимо на одређеним местима у наредним деловима овог стручног рада.

Теоријско-емпиријска истраживање Р. Секулића, мада вршена код нас на омладинском узорку, издвајамо овде управо због примене АВЛ-скале, што ће нам у светлу наших емпиријских резултата, да омогући и извесна и корисна упоређивања. Аутор је, пак, вредносне оријентације истраживао на узорку ученика тзв. завршних разреда више средњих школа на територији Републике Црне Горе.

Добијени подаци показују да највише ученика, на којима је истраживање обављено, преферира теоријску вредносну оријентацију, затим естетску, политичку, друштвену, економску, а најмање религијску вредносну оријентацију.

Емпиријски налази, такође, „иду“ у прилог постојања повезаности између преференција вредности на АВЛ-скали и: пола испитаника, тзв. друштвене активности ученика, стандарда породице, интелигенције ученика, опште информисаности, врло

важне – емоционалне зрелости (само са теоријском вредносном оријентацијом) и показаним знањима из тзв. друштвених, хуманистичких наука.

Занимљиво је да у овом, врло опсежном и врло амбициозно и озбиљно замишљеном и рађеном, теоријско-емпиријском истраживању није „нађена“ статистички већа и значајнија „повезаност“ између вредносних оријентација ученика и школског успеха и образовања њихових родитеља. Скренућемо за то само, на тренутак, пажњу читаоца да аутор, када пише о тзв. „животном стандарду“ породице ученика који, такође, доводи у везу са њиховим образовним потребама и вредносним оријентацијама, посматра га с обзиром на могућности задовољавања потреба у најширем смислу речи – потреба и рада и живота (Р. Секулић, 1972, стр. 385-395).

Сагледавајући емпиријске резултате девет истраживања спроведених у Србији (од 1960. до 1978.) Б. Шверко је сачинио хронолошки преглед хијерархије мотивационих фактора појединаца у раду који су одређени на основу њиховог степена важности димензије – интензитета *радних* вредности одређених појединаца.

У овом истраживању емпиријски је утврђено да су, код радника, запослених у тзв. материјалној производњи до – 1962., на првом месту, у односу на рад, вредности које би могле да се означе као – *могућност напредовања* у послу и веома значајне – *занимљивости* посла који обављају, затим следе сусретљивост руководиоца и дружење са колегама на послу, па тек онда радна вредност названа – *материјална компензација*. Међутим, након 1962., ова вредност личности се „пробија“ на други ранг, место, да би од 1968. она постала доминантна у хијерархији прихватања радних вредности (З. Милиша у: З. Милиша, А. Рако, В. Такшић, 1988, стр. 54).

Овакав начин посматрања радних вредности запослених, али и других особа, као одређених мотивационих фактора личности, у великој мери врло наликује истраживањима образовних потреба у области педагогије и андрагогије, због којих се људи понајвише укључују у различите образовне подухвате и активности.

Пригодним нам се овде чини да напоменемо да су, такође, изгледа, истраживања вредности и вредносних оријентација одраслих, у оквиру психологије и социологије, најчешће довођена у непосредну везу са одређеним радом, односно непосредним послом (професионалним) који сваки „нормалан“ човек обавља, вероватно због важности која се овој његовој улози увек придаје у неким добима живота, неким професијама, неким временима, неким групама и друштвима...

Анализа неких теоријско-емпиријских истраживања (вршених у САД и неким западноевропским земљама од 1977. до 1980., затим у Републици Словенији, а нешто касније, 1986., на великом и репрезентативном узорку младих из целе – бивше Југославије), коју је начинила М. Бергант, поуздано показује нешто другачију „тенденцију“ од оне коју је уочио Б. Шверко. Ова тенденција се, најсажетије, може да изрази

као налажење личног основног „смисла“ живота, од стране, пре свега, младих, у области породичног живота, односно, међу „породичним вредностима“ које „надилазе“ вредности као што су, на пример, рад и домовина (Ибидем, стр. 25).

Без намере да се упуштамо у разматрање евентуалних могућих, а реалних узрока овако добијених различитих емпиријских резултата, поред оних скоро очигледних, као што су, на пример: различитост сређина, узрастâ, концепата истраживања и сличних, исходишта анализе Б. Шверка и М. Бергант наводимо овде, а у првом реду, као илустрацију да се ни емпиријским истраживањима нужно не пристиже до много „јасније“ слике о истраживаним појавама но што је она након теоријских разматрања, вероватно управо због знатне „повезаности“ ова два приступа проучавањима, већ наговештена и прелиминарно у овом раду – профилисана.

Емпиријски истражујући вредносне оријентације студената према раду, на узorkу од 698 студената Свеучилишта у Сплиту, З. Милиша, А. Рако и В. Такшић, на пример, „пристижу“ до података да се приликом процене важности трију оријентација: самоактуализације, утилитаристичке и социјалне – посебно „доминантном“ код појединаца показује само – *самоактуализирајућа оријентација*.

Аутори овај емпиријски налаз образлажу специфичним положајем „издржаваности“ студената, у коме се они појављују само као корисници материјалних добара и због тога, према мишљењу већине ауторâ, немају сасвим јасну представу о такозваном „потребама недостајања“, као и већим интелектуалним ангажманом (од, на пример, радничке омладине) који не погодује развијању „својеврсне користољубиве социјалне свијести“ (З. Милиша, А. Рако, В. Такшић, 1988, стр. 112). Такође, сматрајући материјалну компензацију типичном екстринзичном радном вредношћу, многи аутори наводе да, у познатим теоријско-емпиријским истраживањима на студентској популацији, углавном у Републици Србији, она никада није била на „врху“ хијерархије прихватања радних вредности код личности (Ибидем, стр. 117).

Наведени емпиријски подаци, до којих су дошли Б. Шверко и З. Милиша и сарадници, као и резултати неких других емпиријских истраживања на популацији запослених људи (на пример, Сl. Mottaza i G. Potts), иду у прилог теорији Ф. Херцберга (F. Herzberg), а у оквиру које он предвиђа појаву два „широка“ фактора: фактора – *интринзичних вредности*, који представља тзв. главни извор унутрашњег задовољства појединца послом, карактеристичног за раднике у тзв. непривредним делатностима с вишим нивоом (формалног и стручног) образовања и фактора – *екстринзичних вредности*, који је својствен радницима с нижим нивоом образовања и с малом могућношћу самопотврђивања у послу који обављају (Ибидем, стр. 56).

Било би свакако (стручно и научно) врло интересантно да се емпиријски истражи „распоредивање“ ових фактора вредности у организованим облицима образовања, с обзиром на претходни ниво образовања сваког појединаца.

Након обимног емпиријског истраживања (1965.) радних вредности запослених у једном производном комбинату у Загребу, Б. Јушић добијене резултате доводи у везу са потребама одраслих људи, те истиче да тзв. материјалну компензацију (а која је заузела прво ранг-место у истраживању), у првом реду наводе радници тзв. нижих образовних нивоа, односно они људи „чије су потребе ближе основним потребама – потребних за биолошким одржањем“ (Ибидем, стр. 54).

Као што смо већ у претходном тексту и напоменули, већина до сада наведених емпиријских истраживања односи се на истраживање „повезаности“ *радне* улоге човека и *радних вредности* и вредносних оријентација личности према раду, па опет она чине само мали део, на овај начин, конципираних емпиријских истраживања која смо у релевантној литератури успели до сада да пронађемо.

Иако свакако сматрамо да је рад, обављање посла, веома важна улога коју човек током живота реализује, ипак нам се чини да су многе друге, не мање битне, његове улоге и области живота остале некако по страни емпиријских истраживања односа са вредносним оријентацијама. Разлоге томе, а поред пренаглашавања једне улоге (што се вероватно најдрастичније одражава приликом одласка у пензију када се губитак једне улоге доима као безмало губитак свега у животу), можда ваља да потражимо и у извесној занемарености емпиријских истраживања вредносних оријентација одраслих људи, те стога и недовољно разрађених приступа таквим (теоријско-емпиријским) истраживањима проблема о којима се овде расправља.

Управо на посебан значај истраживања вредносних оријентација у односу *на слободно време* људи скреће пажњу обимније емпиријско истраживање Н. Качавенде-Радић (1989), покренуто (као знатно амбициозније) зарад осветљавања андрагошке суштине слободног времена одраслих људи, па и спортиста у савременом спорту. Вредносне оријентације, у овој студији, посматрају се као „најопштији однос према сврси слободног времена у животу човека“ (Н. Качавенда-Радић, 1989, стр. 129).

На основу ранга преферирања вредносних оријентација код субјеката истраживања и степена прихваћености истих од стране њих, емпиријски редослед истраживаних осам вредносних оријентација, код њих, је следећи: алтруистичко-педагошка, образовно-истраживачка, делатна, *физичко-рекреативна*, хедонистичка, естетска, економско-утилитарна и религијска вредносна оријентација.

С обзиром на бројна обухваћена образовна обележја и социјално-демографске карактеристике испитаника, ниво њиховог формалног образовања се посебно издваја као један од чинилаца „који детерминише вредновање смисла коришћења слободног времена – што је виши ниво образовања, то је већа и критичнија селекција, а и јасније кристалисање вредносних оријентација у слободном времену“ (Ибидем, стр. 241). Упоредјујући добијене показатеље и резултате са резултатима неких других сличних истраживања, Н. Качавенда-Радић, према емпиријским резултатима и оправдано зак-

ључује „да вредносне оријентације у слободном времену показују неке специфичности у односу на вредносне оријентације уопште“ (Ибидем, стр. 252).

Овим приказом концепта и резултата истраживања Н. Качавенде-Радић практично смо већ „прешли“ у ону групу емпиријских истраживања у којима су истраживане *везе* између образовања (па и образовања активних спортиста) и потребног вредновања, вредности и вредносних оријентација код интегралне личности.

У области андрагогије веома је познато међународно истраживање које се односи на *вредновање образовања*, а које су спровели А. Крајнц, М. Дисман (M. Disman) и Р. Агер (R. Agger). На узорку одраслог становништва из САД, Канаде, Чехословачке, Словеније и Босне и Херцеговине, аутори су истраживали – *у коликој мери вредновање образовања утиче на образовање људи*, а посебно – на њихову друштвену, личну и професионалну мобилност (А. Крајнц, 1977, стр. 166).

С овим „циљем“ многи прикупљени емпиријски подаци показују: код већине мушкараца у односу на жене, и код старијих у односу на млађе испитанике, образовање је на „вишем“ месту у хијерархији вредности; са порастом степена претходног формалног образовања расте и позитиван степен вредновања самог образовања; затим, они који активно партиципирају у образовању одраслих, и који више учествују у културном животу, више цене образовање као важно у раду и животу.

Веома интересантан је податак да се међу (на нивоу читавог узорка) релативно слабо образованим људима у Босни и Херцеговини наишло на вредновање образовања на највишем нивоу што А. Крајнц образлаже сагледавањем образовања, од стране ових испитаника, као најприкладнијег, или чак и јединог могућег, начина успона на лествици друштвене хијерархије, као и несагласјем вредновања образовања и материјалних могућности за школовањем (образовање постаје вредност и због недоступности) (А. Крајнц, 1977, стр. 191); шире посматрано – Американци су образоване вредновали много ниже од испитаника из Словеније и Босне и Херцеговине итд.

На основу урађених тзв. факторских анализа оваквих и сличних емпиријских истраживања, аутори истичу да је вредновање образовања *врло стално* на међународном плану, и да је повољан и позитиван став према образовању, као једном од атрибута интегралне личности, важна компонента врло значајне мотивације за перманентно (доживотно) образовање појединаца (А. Крајнц, и др., 1973, стр. 113).

Донекле налик поменутих емпиријским резултатима истраживања о вредновању образовања, без намере да дужимо наш текст, су и емпиријска налажења П. Фрејера, до којих је овај аутор дошао у оквиру својих емпиријских истраживања неписмености појединаца и на основу којих закључује „да само оно образовање које је најтежње „повезано“ са вредностима, односно системом вредности људи, може код њих да „изазове“ трајне и значајне промене“ (А. Крајнц, 1972, стр. 447). Дакле, последња

два наведена емпиријска истраживања указују на изразиту повезаност вредности и вредносних оријентација са нивоом образовања, партиципацијом у образовним активностима и изазивањем, путем процеса васпитања и образовања, релативно трајних промена у сфери опште културе код интегралне личности.

До сада овде поменута и донекле анализирана истраживања вредности и вредносних оријентација, као што смо констатовали, сматрамо веома сродним, нека у већој, нека у мањој мери, нашем емпиријском истраживању сличних проблема.

Но, њему „најсличнијим“ нам се овде чини истраживање (а поред већ поменутог још једно од истог аутора) које је спровела Н. Качавенда-Радић, а које је обухватило истраживање – *односа вредносних оријентација* (вршено АВЛ-скалом) и – *избора садржаја образовања* (и стварног и жељеног избора), на узорку од 260 полазника различитих облика образовања из области стручног, професионалног, друштвено-политичког и културно-естетског васпитања и образовања одраслих.

Чини нам се да разматрање *стварног* и *жељеног* садржаја образовања код појединца донекле „наликује“ нашем поимању образовних потреба, како смо их у овом раду схватили, односно како смо их емпиријски истраживали на активним рукометашима у клубовима и репрезентацијама Републике Србије.

Можда највећа важна разлика између овог и нашег емпиријског истраживања „лежи“ у *узорцима истраживања*, односно – *популацијама* које се њима представљају. У истраживању Н. Качавенде-Радић узорак (популацију) су чинили полазници различитих облика образовања одраслих, док су нашим истраживањем обухваћени, као што је већ више пута истакнуто – активни рукометаши који су похађали неке од облика (до)образовања (у знатно мањем броју), али и активни рукометаши који се никада нису укључивали у такве облике образовања, односно образовне активности.

Разлике између ова два теоријско-емпиријска истраживања, проистекле су донекле и из различитих циљева са којима су она предузета. Резултати истраживања Н. Качавенде-Радић указују да постоји значајна веза између вредносних оријентација и стварног и жељеног избора садржаја образовања. Оба избора су у оквиру области која је најближа доминантној вредносној оријентацији личности.

У погледу ранга преференција вредносних оријентација код испитаника, према емпиријским резултатима, прво место је припало друштвеној вредносној оријентацији, мада је готово у стопу „прати“ теоријска, затим следи економска, политичка и на крају се „нашла“ естетска вредносна оријентација (религијска вредносна оријентација, као што је и пре истакнуто, није била укључена у ово истраживање).

Значајна разлика у преференцијама садржаја образовања постоји у односу на пол, године старости (стварни избор), ниво образовања, социјално порекло (стварни избор), као и породични и радни статус испитаних особа (Н. Качавенда-Радић, 1983).

Након резултата овог емпиријског истраживања, нашем отпчетом следу елемената образовања, који се на основу емпиријских показатеља исказују повезаним са вредностима и вредносним оријентацијама, попут: нивоа образовања, партиципације и изазивања релативно трајних промена – можемо да придодемо *и избор* (преферирање) одређених *садржаја* образовања код активних рукометаша.

Имајући у виду контролне варијабле у нашем емпиријском истраживању интересантно је, а због евентуалних упоређивања неопходно, да се сагледају резултати истраживања Н. Качавенде-Радић, а који се односе на повезаност вредносних оријентација (изузев – религијске вредносне оријентације) и неких од контролних варијабли (пол, старост, месечни приходи, ниво образовања, радна квалификација, задовољство радним местом *и могућност избора образовних садржаја*).

Приметно је да добијени емпиријски налази у наведеним истраживањима указују да: теоријска вредносна оријентација не корелира статистички значајно (ни позитивно ни негативно) ни са једним, од наведених, социјално-демографских обележја испитаника. Овакви резултати добијени су, такође, и у погледу друштвене и политичке вредносне оријентације. Економска вредносна оријентација је у статистички значајним корелацијама – и то позитивним, са послом који обављају, а негативним – са тренутним нивоом образовања и могућношћу избора садржаја, и на крају – естетска вредносна оријентација је у статистички значајним „корелацијама“ – позитивним са нивоом претходног образовања и могућношћу избора, а негативној корелацији са послом (што уистину представља обрнут „случај“ од економске вредносне оријентације код интегралне личности) (Н. Качавенда-Радић, 1983, стр. 114).

С обзиром да смо иза појединих наведених истраживања вредности и вредносних оријентација износили наша запажања и вршили одређено уопштавање, сматрамо да бисмо на овом месту могли сажето да закључимо да ова истраживања јасно указују на тенденцију постојања повезаности између одређених социјално-демографских, а нарочито андрагошких, обележја узорка и изражености неких (истраживаних) вредности и вредносних оријентација код испитаника. Чини нам се да је чак изразитија, а у овом контексту за нас и значајнија, сама повезаност вредносних оријентација испитаника и њиховог реалног (садашњег и будућег) образовног понашања.

Прећи ћемо сада на детаљнији приказ (само делова) неких од емпиријских истраживања образовних потреба одраслих људи, при чему ћемо да обухватимо и она истраживања која се односе на одређене значајне „елементе“ које ћемо ми, у нашем раду, да подведемо под, доста помињан, појам – „образовна потреба“.

Подаци о образовним потребама одраслих људи, везаним за конкретне садржаје и програме образовања које су они одабрали (релативно самостално и слободно) да чешће похађају и савлађују, организовано, плански и систематски се прикупљају, на пример, у САД, сваке три године, у времену од неколико деценија.

Упоређујући, на пример, као врло карактеристичне, податке из 1969. са онима из 1975., на пример, сасвим јасно може да се сагледа да је: образовање – *значајно за рад* у оба временска периода *најзаступљеније*, с тенденцијом пораста броја оних који се за њега опредељују; затим да је професионалне курсеве одабрала око половина одраслих, а њима свакако треба да се „придода“ и добар део оних који су се укључили у опште образовање ради стицања дипломе као полазне основе за даље професионално оспособљавање; да расте учешће у курсевима везаним за друштвени живот, *рекреацију*, индивидуални развој и породицу... (М. Ољача, 1992, стр. 115-117).

Овде смо навели само неке од „примећених“ трендова доступних у литератури који су најинтересантнији за наш рад, поготову уколико их, макар и у форми напомене, доведемо у везу са резултатима свих оних емпиријских истраживања вредносних оријентација на које указују Б. Шверко и М. Бергант, у којима на „прво“ место међу радним вредностима избија – *материјална компензација*, као и онима у којима прво место припада – *породичним вредностима*. Оправдано је да се претпостави да „иза“ (или испред) вредности се налазе одређене (образовне) потребе које се, такође, могу унапред поузданије емпиријски да сазнају, а онда и задовољавају.

На пример, Саветодавно веће за образовање одраслих и континуирано образовање (Advisory Council for Adult and Continuing Education, 1982) Велике Британије је сачинило преглед *образовног искуства и потреба одраслих* људи, на узорку из целе земље. Полазећи од очигледне истине, управо због њеног најчешћег „игнорисања и занемаривања“, да људи *не могу да изаберу да учествују у активностима за које не знају ни да постоје*, аутори су прикупили емпиријске податке о томе колико су одрасли, најчешће запослени људи, свесни постојања, (односно имају сазнања) о курсевима на образовање намењеним управо њима и групама оних који их похађају.

Постојања ових образовних могућности на територији на којој живе „свестан“ је знатан део (77%) убухваћеног узорка (N = 2448), док свега 7% тврди да тако нешто у њиховом крају не постоји (наравно – јер то они не знају).

У необавештености предњаче младе жене и старији мушкарци, и то нарочито они из нижих друштвених слојева (а које аутори називају С2, D и E слојевима), као и они са најнижим нивоом образовања и, изгледа, само због тога и са најмањом жељом да га даље и стичу, што би се могло образовном политиком да промени.

Управо због стварања овог „зачараног круга“ (најниже образовање – најмање жеље за стицањем знања – непознавање реалних могућности за стицањем знања), аутори упозоравају да су неопходни програми ради *регрутовања полазника* из овог дела популације. Занимљиво је, можда због довођења у везу са стањем у другим срединама, да се наведе податак да већина испитаника *има идеју* где би потражила информацију о образовним курсевима. На првом месту, као извори, налазе се врло корисни колеџи за даље образовање и различите доступне библиотеке.

Када би се поново „вратили“ у године након завршетка редовног школовања, 46% испитаника би, „засигурно“, уписали неки од курсева, а као разлоге због чега то нису (у то време учинили) на првом месту наводе да то себи нису могли да приуште због *цене* коштања, а потом да стварно *нису знали* за постојање таквих курсева.

Међу образовним садржајима, а које су желели да уче, предњаче садржаји тзв. професионалне природе. Од укупног броја испитаних особа, 61% жели да учи у будућности, и то преваходно стране језике. Код мушкараца, на пример, је доста изражено одређивање за образовне садржаје из области инжењеринга, менаџмента и техничких наука, а код жена знања везана за домаћинство, моду и сл.

Као разлоге оваквом одређивању за образовање, највише испитаника наводи развијање сопствених интересовања. Најпопуларнија врста образовних курсева су кратки вечерњи курсеви (Advisorv Council...; 1982; стр. 28-39, 66-98).

Није „тешко“ у наведеним констатацијама да се уочи сличност ових налаза о „жељама“ за образовањем из Велике Британије са подацима прикупљеним у, њој сличној – САД. У оба случаја, изразита је заинтересованост за садржаје везане за професију, као и пораст интересовања за садржаје који су, према схватању испитаника, у функцији њиховог даљег индивидуалног „образовног“ развоја.

Више, пре свега страних, аутора, међу њима и П. Крос, вршили су теоријска и емпиријска истраживања тзв. преференција у односу на (постојеће), а различите, организационе облике образовања одраслих који се већ реализују у друштву.

На основу добијених емпиријских података дошли су до следећих закључака: *предавања* – као облик стицања знања, одабира највећи број истраживањем обухваћених испитаника, и то углавном они високог нивоа образовања, високог друштвеног статуса и солидних материјалних примања; образовање – *на послу (уз рад)* је нарочито популарно код радника са ниским платама, који се првенствено интересују за садржаје образовања „везане“ за технику, технологију и процес рада; *самостално учење* бирају особе високог нивоа образовања, а *дискусионе групе* – они са мање непосредног искуства у процесу претходног учења и досадашњег образовања.

Да реални разлози, најчешће врло објективне природе, похађања курсева могу да буду веома различити код појединаца и да стога њихово разврставање у одређени број категорија увек представља у знатној мери и упрошћавање, могу нам доста поуздано да „посведоче“ резултати једног емпиријског истраживања у Канади, које наводи Ц. Р. Кид, спроведеног међу радницима различитих профила и фармерима.

Они су, а као најбитније разлоге „даљег образовања“, наводили „суседство и дух заједнице“, предност образовања, боље разумевање пољопривредних проблема, постизање јединства међу фармерима, припремање тзв. друштвене акције од стране пољопривредника, као и то што воле дискусију, итд. (Ц. Р. Кид, 1969, стр. 84).

На бројност, и разноврсност, *мотива* за учествовање у активностима учења и образовања одраслих (који наликују нашем схватању *главне образовне потребе*) указују још и многи други аутори (на пример – Johnstone i Rivera).

Нарочито „снажним“ разлозима за укључивање у одређене организоване образовне активности они сматрају, уопштеније речено, жељу да се из стечених знања „извуче“ што већа материјална корист. Тако, на пример, полазници са ниским нивоом образовања, квалификације и зараде, најчешће желе да, на основу стечених знања, промене посао, пређу на нови – бољи, и тиме изазову знатне позитивне промене (у смислу побољшања квалитета) у свом свакодневном животу.

Полазници са средњом, и тзв. вишом, школском спремом отпочињу одређене образовне подухвате, пре свега, да би им учење и новостечена знања помогли да лакше и ефикасније обављају посао на коме се тренутно налазе, да у послу буду успешнији, или га промене, итд. (Д. Савићевић, 1983, стр. 219).

Познати совјетски аутор Е. П. Танконогаја (Е. П. Тонконогоја) обавила је емпиријско истраживање на узорку од 1200 учесника вечерњих школа, интересујући се, између осталог, и за стварне разлоге укључивања полазника у ове облике тзв. „вечерњег“ образовања, различитог садржаја и разумне образовне тежине, које је у то време било веома заступљено и популарно у, сада већ бившем – СССР-у.

Они су често наводили следеће разноврсне разлоге свог укључивања у организоване образовне активности: проширивање образовног „видокруга“, подизање културног „нивоа“, повећање квалификације и побољшање тзв. квалитета рада, продужавање „даљег“ образовања, изједначавање у образовном нивоу са осталим члановима породице, стицање знања да би се помогло деци у учењу и сличне разлоге.

Остали емпиријски налази показују да се са годинама доста повећава тежња ка опште-образовним садржајима као врло битној претпоставци повећања ранга радне „квалификације“. Професионална интересовања доминирају у добу до 40 или 45 година, што је и било за очекивање, итд. (Ибидем, стр. 224).

У оквиру обимног емпиријског истраживачког пројекта – „Снимање глобалне кадровске ситуације и утврђивање глобалних образовних потреба у Индустији машина и трактора у Београду“ (Раковица), наш андрагог Б. Самоловчев је, на узорку од 316 испитаника – радника у производњи, добио резултате који указују да је највећи број обухваћених испитаника, као разлоге укључивања у образовну активност, наводио личну жељу за стицањем више квалификације (39.0%) и непосредну материјалну корист (17.6%). Ваља да се напомене да је веома мало радника навело, као нарочит разлог, посебну заинтересованост за само учење (8.2%).

Аутор овог истраживачког пројекта – *непосредну материјалну корист* (коју посматра као основни мотив учења код одраслих, углавном запослених људи) смат-

ра, са становишта организације образовања, дидактички крајње „незахвалним“ мотивом. „Субјекти покренути тим мотивом прилазе знањима, а самим тим и учењу, крајње инструменталистички, без спремности на веће образовне 'напоре', па су, и самим тим, и незахвални субјекти образовно-васпитног процеса.

Једино осмишљена и систематска наставна 'стимулација' може врло битно да утиче на позитивну трансформацију овог мотива у више вриједан мотив“ (Б. Самол-овчев, Х. Мурадбеговић; 1979, стр. 154, 157). Чини нам се да се не бисмо у потпуности могли да сложимо са овако, ипак, „негативним“ односом одраслих према овој образовној потреби, већ сматрамо да она може, у одређеним околностима, да буде важан мотивациони фактор за покретање и одређивање интензитета образовног понашања појединаца, па и спортиста – активних рукометаша.

Из обухватних емпиријских истраживања образовних потреба, а која је дужи низ година вршио Д. Савићевић у девет средина градског карактера у Војводини, на узорку од 1000 људи – од 18 до 65 година, поменућемо само неке, а за наш проблем, мишљења смо, релевантне, од добијених емпиријских резултата. Пошавши од претпоставке (радне хипотезе) да испитаници реално желе да се укључе у неки облик образовања који би им могао да „помогне“ у обављању неких функција у послу и животу, аутор је покушао да сагледа – *које су то области знања*.

Највише испитаника – и запослених и незапослених, који су били обухваћени овим емпиријским истраживањем, „определило“ се за она знања која би им помогла у успешном обављању посла који тренутно обављају, дакле, за садржаје професионалне природе. Највеће разлике, приликом одабира области образовања, испољиле су се, с обзиром, на године старости обухваћених испитаника ($C = 0.41$).

Такође, на ранг-листи области знања добијеној на основу интересовања испитаника, прво место задржале су оне повезане са радом, или занимањем, док је „последње“ место, што нама никако не „одговара“, припало знањима из области физичког васпитања и рекреације (Д. Савићевић, 1986, стр. 234-236).

Наведена, али и друга, емпиријска истраживачка налажења указују да са порастом нивоа образовања расте и сама жеља за даљим образовањем које би знатно помогло у ефикаснијем и квалитетнијем обављању посла. Овим истраживањем обухваћени су и подаци о партиципацији одраслих у организованим облицима образовања одраслих, будући да аутор партиципацију посматра у функцији задовољавања образовних потреба. Упоредијући, на пример, похађање курсева страних језика и интересовање за похађање ових курсева, може да се примети да су испитаници у знатно већој мери заинтересовани за „нешто“ – но што у томе партиципирају.

Када је реч о самообразовању, нађена је најтешња веза између тзв. нивоа формалног образовања и упражњавања самообразовних активности, чије упражњавање

са нивоом образовања увек континуирано „расте“. Највећи број обухваћених испитаника, на којима је обављено ово истраживање, је као *место* где би желео да стиче знања одабрао – редовну школу, затим предавања у школској настави као пут стицања знања, а као најоптималније проценило време дуже од четири године (!) за стицање додатних знања (Д. Савићевић, 1989, стр. 191-209).

Након изложеног приказа, одређених дѐлова, претходних теоријско-емпиријских истраживања различитих аутора, чиме се никако, али ни приближно, не исцрпљује број свих оних (сродних) које смо у релевантној литератури (про)нашли, може се врло поуздано да закључи да она доносе прâво обиље вредних емпиријских података о образовним потребама код одраслих људи. Емпиријски истраживачки налази, пак, су нам још један „сведок“ да би се тешко могао наћи бар и један проблем који се односи на васпитање и образовање одраслих, а који није у „великој“ мери *повезан са и заснован на образовним потребама и појединца и друштва*.

Такође, приметна је, не мала *сличност*, између добијених резултата поменутих емпиријских истраживања која су предузимана у најразличитијим деловима света – САД-у, Канади, Великој Британији, бившем СССР-у, али и на територији некадашње Југославије – Словенији, Босни и Херцеговини, Црној Гори, а и Србији, а за нас су овде теоријско-емпиријски занимљива и истраживачки корисна.

Интересантно би било, надаље, да се истражују – *фактори* који ове образовне потребе чине, како изгледа, „стабилним“ на „међународном“ плану, као и оне који условљавају и доприносе њиховој разноврсности с обзиром на различитост средина. Назначили смо већ и постојање сличности између емпиријских налажења до којих се дошло у овим истраживањима и оних до којих се „пристигло“ у истраживању самих вредносних оријентација. („Шта“ активни рукометаши да раде по завршетку каријере – отворено је питање и велики проблем, како за њих, њихове породице, рођаке и пријатеље, тако и за друштво у коме ће да наставе да живе и раде.)

Од досадашњих теоријско-емпиријских истраживања, у овом поглављу рада, овде су још вредни помена наша два рада у којима смо се бавили, и на одређен начин нагостили наша интересовања за проблематику вредносних оријентација, образовних потреба и образовања спортиста – активних рукометаша. (Наравно, они нису претензија, обима и нивоа наведених аутора и радова, али се сасвим „уклапају“ у проблематику о којој се овде расправља и која се емпиријски истражује.)

Један рад се односио на објективнију и поузданију, а правовремену, идентификацију даровитих ученика у основној школи за спорт – рукомет, кроз и путем наставе школског физичког васпитања (Илић, Д., 2009) и могућности да се тако одабрани ученици задрже и путем и кроз образовање напредују у спорту до највиших могућих граница. У томе им школа – васпитањем и образовањем, сви наставници и стручни сарадници у школи, а посебно наставници наставног предмета – физичко васпитање,

требају и морају највише да „помогну“. За њихове спортске потребе морају да буду довољно заинтересовани и разумно да се односе и шира друштвена заједница, органи рукометног савеза, министарства спорта и образовања и сл. Једино на тај начин и тим путем резултати у рукометном спорту тешко могу да изостану.

У другом раду (Илић, Д., 2008) смо се бавили, конкретније и ближе, основном проблему овог рада – *врстама и нивоима* образовања активних рукометаша у Републици Србији, као основном за предлог плана, програма и мера „деловања“.

На крају изгледа оправдано да се закључи да теоријска разматрања и емпиријски истраживачки напори бројних аутора широм света и код нас, који су усмерени на вредносне оријентације и образовне потребе појединаца, творе читаво богатство занимљивих идеја и очекивања са којима ћемо и ми да „кренемо“ у наше емпиријско истраживање наведених проблема код активних рукометаша, свакако уз „немогућност“ да их све истражимо и дамо допринос њиховој емпиријској провери, али да бар покушамо да помогнемо да се дође до одговора на постављено питање и проблем – *односа активних рукометаша према образовању*, који, у педагогијама спорта, теоријама спорта и методикама спорта мора да буде решаван и решен.

5. ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ЕМПИРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА

Свака наука, па и теорија и методика спорта, као посебна научно-наставна дисциплина, има свој аутохтони *предмет* проучавања и истраживања и, одговарајућу, *методологију* истраживања помоћу које долази до (нових) научних сазнања.

Реч (тј. појам, израз, име) – *методологија*, коју користимо и која нам „служи“ и као „оруђе“ у овом – петом делу нашег рада, је, изворно, грчког порекла. То је, као „кровни“ појам, уствари „сложеница“ састављена од речи – *метходос* (истраживање, испитивање, поступак, пут и начин истраживања) и речи – *логос* (ум).

Методологија је, дакле, посебна (из филозофије) наука о *путевима* долажења до научних сазнања. Она обједињава скуп мисаоних операција, и поступака, у истраживању, начине избора и дефинисање проблема, критеријуме формирања узорка, прикупљања и обраде података, закључивања и образлагања изведених закључака.

Научно засновано емпиријско истраживање је и „*непотпуно*“ ако у њему није описана методологија помоћу које се дошло до изложених резултата.

Од *методологије* (као науке о научно-истраживачком раду) треба да се разликује *методика* (грана дидактике, или специјална дидактика) која се бави организацијом и реализацијом наставе појединих наставних предмета у школи, а и применом одговарајућих наставних метода. Тако „постоји“ методика наставе матерњег језика, али и методика тренинга, као *специфичне врсте наставе* у савременом спорту.

У неким земљама садржај појма – „методологија“ је различит (Француска, Грчка). Појам – *методологија* одговара нашем појму – *методика*, а за наш термин – *методологија* користи се, у тим земљама, назив – *methodes de recherches*.

Методологија истраживања у спорту, дакле „открива“ објективне законитости тренажног и других процеса, утврђује каузалне односе међу појавама и процесима, истражује карактеристике личности спортиста „везане“ за те процесе у спорту, а које могу да буду – *функционалног* или *стохастичког* карактера.

Функционалне појаве у различитим спортовима су међу собом чврсто „повезане“ и једна обавезно „изазива“ другу, док стохастичке појаве и процеси у спортовима нису међусобно чврсто узрочно-последично повезани, и сматрају се *вероватним*, а не строго, и нужно, детерминисаним. Већина законитости у савременом спорту су мање егзактне од законитости, на пример, у природним наукама.

Наводимо ово због тога што већина појава и процеса у савременом спорту припадају стохастичком и што се при њиховом проучавању најчешће морају да користе

закони (велике) вероватноће. Примера ради, када се у једној, конкретној, спортској групи испитује, на пример, општа интелигенција спортисте, члана групе, сасвим је вероватно да ће се највећи број спортиста „наћи“ око средње вредности, и да ће да буде све мањи број спортиста, ако се иде навише, или наниже, по мерној скали.

Сва, или бар највећи број, истраживања у савременом спорту, се могу сврстати у: а) *фундаментална* и *оперативна* истраживања, б) *трансверзална* и *лонгитудинална* истраживања и ц) – *временска* истраживања. (Фундаменталним истраживањима се утврђују основне, кључне законитости у савременом спорту и, по своје карактеру, она су интердисциплинарна и, чешће – мултидисциплинарна.)

Оперативна емпиријска истраживања у савременом спорту се „заснивају“ на резултатима фундаменталних истраживања и служе да се помоћу њих истраже законитости примене резултата добијених фундаменталним истраживањима чиме се непосредно „доприноси“ унапређивању теорије и тренажне и друге праксе у савременом спорту и врло су пожељна и високо цењена у наукама које се баве спортом.

Трансверзалним истраживањима се проучава одређена појава или процес у савременом спорту истовремено, на разним местима и под разним условима.

Лонгитудинална емпиријска истраживања прате и проучавају одређену појаву, или процес, у савременом спорту у времену у којем се она уистину збива и истражују појаве и процесе у спорту у дужем временском континуитету.

Многи стручњаци, код нас и у свету, (истраживачи, научници, специјалисти), као и практичари – истраживачи, методолози и сви други који се, на „овај“ или „онај“ начин интересују, или баве теоријом и практичним радом у савременом спорту, у одређивању *етапа* истраживања у спорту полазе од материјалистичке поставке о путу сазнања која се изражава тријадом, званом још из „формалне“ логике: а) *од живог посматрања*, б) *ка апстрактном мишљењу*, а од овога ц) – *ка пракси*.

Постоји међу ауторима готово општа сагласност да свако емпиријско истраживање у савременом спорту пролази кроз седам следећих етапа: 1) избор предмета истраживања, 2) израда пројекта истраживања, 3) израда или избор инструмената истраживања, 4) сакупљање података о предмету који се истражује при чему се користе различите методе, технике и „мерни“ инструменти, 5) обрада прикупљених података, б) интерпретација добијених резултата и извођење закључака и 7) практична примена нових сазнања добијених истраживањем у конкретној пракси.

(Ми настојимо да, што је могуће више, ово наше истраживање што доследније „прође“ све ове етапе које се „подводе“, углавном под – „методологију“.)

На основу свега до сада наведеног у претходном тексту, више као „чиста“ теорија, требало би да се већ може, код читаоца, да „створи“ прилично јасна „слика“ о

предмету теоријско-емпиријског истраживања и објективних резултата које, надамо се с правом очекујемо да ће да се добију, тј. вредновања образовања и стању образовних потреба код активних рукометаша у Републици Србији.

Њиме, у ствари, желимо „заћи“ у веома замашну и сложену проблематику динамичке структуре личности активних рукометаша.

Из структуре интегралне личности активних рукометаша у рукометном спорту код нас данас, намеравамо „вештачки“, дакле, да издвојимо вредносне оријентације и (образовне) потребе да бисмо, трагајући пре свега за реалним њиховим међусобним односима, сагледали шта се може да сазна о понашању рукометаша везаном за, евентуалне, садашње и будуће њихове образовне активности, потенцијално ангажовање у образовању, односно да ли би, за шта, где и колико дуго активни рукометаша били спремни да „пораде“ на свом (до)образовању, на „попуњавању“ свог одређеног образовног „дефицита“, или подизању његовог нивоа, повећању количине већ, на разне начине, стечених знања, прихватању перманентног образовања и сл.

Наш истраживачки проблем, дакле, чини, у ствари, само неколико, по нашем дубоком уверењу, и према ономе што до сада знамо о рукомету и активним рукометашима, врло значајних питања о активним рукометашима код нас данас.

На пример, да издвојимо овом приликом само оне кључне: *какав је међусобни однос вредносних оријентација и образовних потреба код активних рукометаша; да ли постоји и каква је природа повезаности између њих и шта се на основу истраживања вредносних оријентација (и образовних потреба) спортиста може да сазна о образовним потребама (вредносним оријентацијама) активних рукометаша, па дакле и осталих спортиста у савременом спорту – у Републици Србији данас.*

Још „једноставније“ постављено – право питање је да ли су активни рукометаша, па и остали спортисти код нас, реално „спремни“, да се поред изабраног спорта, истовремено, или касније, након завршетка спортске каријере, укључе у одређене образовне активности, за које би образовне садржаје били најзаинтересованији, где би највише им одговарало да се реализују те образовне активности и колико дуго временски би били спремни на таква „образовна (само)ангажовања“.

5.1. Предмет истраживања

Предмет овог, у суштини, теоријско-емпиријског истраживања (које је у основи, дакле, експлоративног карактера) је стварни ниво и вредновање образовања (посредством вредносних оријентација) од стране активних рукометаша код нас и стање њихових образовних потреба, с једне, као и постојање жеље, намере и сл. за даљим – додатним (до)образовањем на одређеном месту, путем одређених облика и начина и у одређеном, за њих погодном и расположивом – времену.

5.2. Циљ, задаци и хипотезе истраживања

Превасходни *циљ* теоријско-емпиријског истраживања потенцијалног образовног „понашања“ активних рукометаша, је, дакле, да се емпиријски *истражи претпостављена повезаност* између изражености шест *вредносних оријентација* (теоријске, економске, естетске, друштвене, политичке и религијске вредносне оријентације) и *образовних потреба* испитаника – рукометаша у Републици Србији данас.

Такође, да се „утврде“ непосредне *импликације* таквих налаза на њихово очекивано образовно понашање према садржајима који би им били, на основу тих емпиријских налаза, планирани, програмирани, понуђени и реализовани, јер смо, пак, уверења да „образовни циклус“ овако постављен има шансе и да код њих успе.

Имајући, и залажући се за, овакво поимање вредносних оријентација и образовних потреба активних рукометаша, па онда и свих спортиста, на уму и доводећи га у нужну и непосредну везу са управо исказаним циљем нашег емпиријског истраживања, очекивано је да он пред нас „постави“ одређене конкретније *истраживачке задатке* које је нужно превентивно да се реше, као би се и основни проблем нашег емпиријског истраживања што коректније „испунио“.

Истраживачки *задаци*, које наводимо, треба, или ће, да обухвате, дакле, емпиријска истраживања повезаности између изражености сваке од шест вредносних оријентација интегралне личности – активних рукометаша и:

- 1) *Водеће оријентације* испитаника – рукометаша према образовању;
- 2) Главне *образовне потребе* – разлога за укључивање у образовну активност које испитаници – рукометаши ће да наведу;
- 3) *Самопроцене* испитаника – рукометаша о степену у коме поседују знања из одређених области;
- 4) *Исказане жеље* за даљим стицањем знања из појединих области за које ће испитаници – рукометаши да процењују степен поседовања знања;
- 5) *Самопроцене* испитаника – активних рукометаша о количини знања коју поседују из свих петнаест области које ће да буду испитиване;
- 6) Исказане укупне *жеље* испитаника – рукометаша за даљим стицањем одређених, по њиховој процени потребних, знања;
- 7) *Односа* (разлике) између укупне количине жељених и већ поседованих знања код испитаника – рукометаша;
- 8) *Области* за коју су испитаници – рукометаши најзаинтересованији да из ње стичу знања (образовна потреба у односу на подручје образовања);

- 9) *Начина* на који би испитаници – рукометаши највише волели и који би им одговарао за стицање знања из области за коју су најзаинтересованији (образовна потреба с обзиром на начин стицања знања);
- 10) *Места* на (у) коме би испитаници – рукометаши највише волели да се реализује одређена образовна активност и које би им највише одговарало за стицање знања из области за коју су најзаинтересованији (образовна потреба с обзиром на место стицања знања) и
- 11) *Процене* испитаника – рукометаша о трајању образовне активности током које би стицали знања за која су се определили (образовна потреба с обзиром на временско трајање образовне активности).

С обзиром да је, према нашем садашњем схватању, појам – „образовна потреба“, сам по себи, веома комплексан и да у себе укључује више врста и сегмената различитих потреба и појава код интегралне личности које долазе до пунијег изражаја у непосредном васпитно-образовном процесу са активним рукометашима, ми, дакле, покушавамо да му се „приближимо“, и да га „докучимо“, на основу више, мислимо релевантних, а емпиријских мерљивих параметара код личности.

Поред дефинисаних и наведених једанаест „најкрупнијих“ задатака нашег емпиријског истраживања (јер би могло још да их се утврди), такође смо истражили и социјално-демографске карактеристике испитаника – активних рукометаша код нас (у „својству“ контролних варијабли) значајних за наш предмет истраживања као што су: пол испитаника, године старости, брачно стање, радни статус, ниво стеченог образовања, природу претходног образовања, евентуално укључивање у неки од организованих облика образовања и упражњавање самообразовних активности.

Затим смо, такође, посматрали однос ових обележја испитаних активних рукометаша и изражености шест, познатих и признатих, вредносних оријентација, као и однос социјално-демографских обележја (карактеристика испитаника) и образовних потреба активних рукометаша. (У суштини се истражује однос спортиста – рукометаша према образовању као вредности интегралне личности.)

Такође нас је, и овом приликом, много интересовала *ранг*-преференција вредносних оријентација на нивоу целокупног узорка, могући *начини* разврставања образовних потреба активних рукометаша у односу на образовне садржаје у „мањи“ број образовних потреба у односу на позната подручја образовања, однос количине поседованих и жељених знања код активних рукометаша (као и природа те разлике), као и шта се, на основу овако „сазнатих“ вредносних оријентација и образовних потреба испитаника – активних рукометаша, може да закључи о њиховој жељи за даљим стицањем знања, садржајима, местом и временом стицања знања, односно њиховим перманентним (доживотним) образовањем и самообразовањем.

Као што смо већ и поменули, а што је методолошки, не само уобичајено, већ и увек обавезно, у емпиријско истраживање смо „крнули“ са одређеним претпоставкама (хипотезама) и очекивањима веза оријентација и образовних потреба, искристалисаним на основу теоријских разматрања проблема потпомогнутих мислима бројних аутора и резултата познатих емпиријских истраживања, а која се могу довести у везу са циљем нашег истраживачког подухвата. На тај начин смо сачинили одређени *хипотетички оквир истраживања*, кога „творе“ следеће *претпоставке* (хипотезе):

Општа хипотеза:

Постоји повезаност између изражености шест вредносних оријентација (теоријске, економске, естетске, друштвене, политичке и религијске) и образовних потреба активних рукометаша које сазнање може да буде корисно за планирање и програмирање њиховог даљег образовања и самообразовања.

Посебне хипотезе (постоји статистички значајна повезаност између):

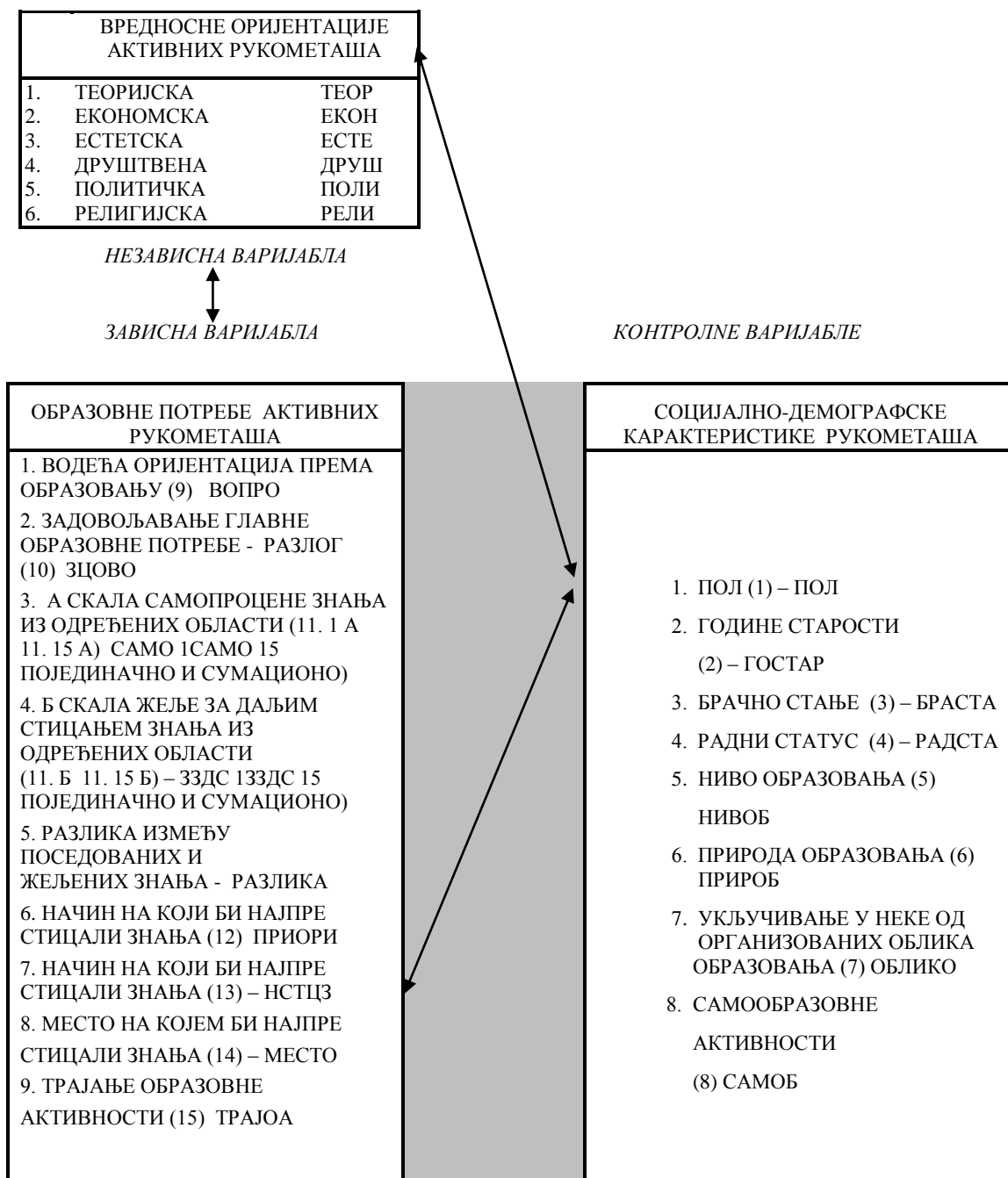
- 1) *изражености* сваке од шест вредносних оријентација и *водеће оријентације* испитаника – рукометаша према претходном и будућем образовању;
- 2) *изражености* сваке од шест вредносних оријентација и *главне образовне потребе* (основног разлога за активно укључивање у образовне активности) које испитаници – рукометаша наводе, или бирају од понуђених;
- 3) *изражености* сваке од шест вредносних оријентација и *самопроцене испитаника* – рукометаша о степену у коме већ поседују знања из одређених образовних области;
- 4) *изражености* сваке од шест вредносних оријентација и *исказане жеље* испитаника – рукометаша за даљим стицањем знања из истих образовних области за које су процењивали степен већ поседованих знања;
- 5) *изражености* сваке од шест вредносних оријентација и *самопроцене испитаника* – рукометаша о укупној количини знања коју поседују из свих петнаест испитиваних образовних области;
- 6) *изражености* сваке од шест вредносних оријентација и *исказане укупне жеље* испитаника – рукометаша за даљим стицањем нових знања, даљим образовањем и под одређеним условима;
- 7) *изражености* сваке од шест вредносних оријентација и *односа (разлике)* између укупне количине жељених и поседованих знања код активних рукометаша;

- 8) *изражености* сваке од шест вредносних оријентација и *избора образовне области* за коју су испитаници – рукометаши најзаинтересованији да из ње стичу нова, „шира“ и „дубља“ знања, односно образовне потребе с обзиром на потенцијално подручје образовања и самообразовања;
- 9) *изражености* сваке од шест вредносних оријентација испитаника и *начина* на који би испитаници – рукометаши највише волели и који би им највише одговарао за стицање додатних, или „ширих“, „дубљих“, а „нових“ знања из образовних области за које су најзаинтересованији, односно образовне потребе с обзиром на *начин* стицања нових знања;
- 10) *изражености* сваке од шест вредносних оријентација испитаника и *места* на (у) коме би наши испитаници – рукометаши највише волели и које би им највише одговарало за стицање још нових знања из стручно-научних области за које су активни рукометаши најзаинтересованији, односно образовне потребе с обзиром на *место* стицања знања и
- 11) *изражености* сваке од шест вредносних оријентација испитаника и *процене испитаника* – рукометаша о најоптималнијем временском трајању одређене образовне активности током које би стицали нова знања за која су се определили, односно образовне потребе с обзиром на *временско трајање* одређене образовне и самообразовне активности.

Приметно је, дакле, на основу задатака и хипотеза истраживања, да смо у овој докторској дисертацији, уистину, „пошли“ у овакво емпиријско истраживање, претпоставивши постојање повезаности између изражености свих шест вредносних оријентација испитаника и свих испитиваних „аспеката и сегмената“ образовних потреба рукометаша, али да при том нисмо ништа посебно, а камоли ново, казали *о природи те повезаности*, или то бар нисмо учинили у мери у којој *сматрамо за потребно*, с обзиром на врсту, намену и ниво овог стручно-научног рада.

То и тако смо учинили из основна *два разлога*: првог – једноставног, *практичног*, јер би таква теоријска разматрања захтевала поприлично простора и, чини нам се, без нужде обимом „оптеретила“ овај стручни рад, те ћемо их ипак да препустимо оном његовом делу у коме ћемо да сагледамо и анализирамо резултате емпиријског истраживања; и други разлог „оваквог“ опредељења налази се у врло логичној чињеници да би неке од међусобних веза *тешко било да претпоставимо* и ваљано (ту претпоставку – хипотезу) образложимо управо због недостатка поузданијих теоријских и емпиријских показатеља у досадашњим истраживањима.

Схема 2 – Варијабле истраживања



У хипотетички оквир нашег емпиријског истраживања, више пута навођених вредносних оријентација и образовних потреба, уврстили смо, овако наоко „изоливано“ од формулисаних хипотеза и поприлично уопштено, с обзиром да се ради о контролном карактеру варијабли, и *односе* између социјално-демографских обележја испитаника – рукометаша које смо „скенирали“ и *изражености* вредносних оријентација, као и многобројне и разноврсне односе и међузависности ових обележја и посматраних аспеката образовних потреба активних рукометаша.

(Такође, покушали смо да утврдимо да ли по овим обележјима има статистички значајних „разлика“ између активних рукометаша и рукометаша, што је, онда, „диктирало“ интерпретацију наших емпиријских резултата.)

Исто тако, и у овим случајевима претпостављамо (наравно хипотетички) постојање одређене повезаности између (сада) већ извесних тзв. социјално-демографских карактеристика активних рукометаша и наших зависних и независних варијабли, а за које смо се овде одлучили. (Односи варијабли – Схема 2, стр. 140.)

Очекујемо да нам наше емпиријско истраживање, такође, бар „укаже“ која су то битна, од истраживаних, социјално-демографских обележја активних рукометаша, с обзиром на које варирају израженост вредносних оријентација и њихове реалне образовне потребе. Јер, повезаност социјално-демографских карактеристика обухваћених испитаника са неким њиховим обележјима увек „показује“ истраживачима доста тога о субјектима истраживања, али и о појавама које се истражују.

5.3. Методе, технике и инструменти истраживања

Имајући на уму класификацију методâ педагошког истраживања, односно методâ које су предвиђене и најчешће се користе у емпиријским истраживањима, какво је и ово, јер је и истраживање – *вредновање образовања и образовне потребе активних рукометаша*, у крајњој својој инстанци – *педагошко истраживање*, В. Шмидта (V. Schmidt, 1979, стр. 42), којом су, према мишљењу В. Мужиха (који се, од педагога, и највише бавио „класичном“ методологијом педагошких истраживања), „избегнуте“ поједине недоследности неких других класификација (В. Мужих, 1979, стр. 63), у нашем истраживању је примењена, у основи – *дескриптивна метода*.

Полазећи, надаље у раду, од врстâ *поступака* прикупљања „бројчаних“ података у емпиријским истраживањима, као што је и овде урађено, које наводи В. Мужих (Ибидем, стр. 148), а који су познати у методологијама, од *техника* је у истраживању примењено – *анкетирање, тестирање и процењивање и просуђивање*. (Сав „посао“ је обавио аутор рада, уз незнатну помоћ инструисаних „помоћника“.)

Сходно утврђеној истраживачкој методи, поступцима, начинима и техникама за које смо се „определили“ и којих смо се, углавном, доследно придржавали, од тзв. истраживачких инструмената у истраживању је искоришћен опширнији *Упитник* – за истраживање социјално-демографских карактеристика и – *Упитник* за утврђивање образовних потреба активних рукометаша сачињен и метријски вреднован у *Институту за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду*, а донекле адаптиран за наше истраживање на рукометашима (Прилог 2) и модификована верзија Олпорт-Вернон-Линдзијеве „*Студије вредности*“ (АВЛ-ске) (Прилог: Инструмент 1) – за тзв. – зависне варијабле у нашем емпиријском истраживању.

Садржајно – истраживачки Инструмент 2 (Упитник), на коме се базирају већина резултата који су нам и значајни како би одговорили на постављени проблем, је текстуално конципиран на следећи начин: првих *осам* питања у *Упитнику* односи се на социјално-демографске карактеристике испитаника – активних рукометаша (пол, године старости, брачно стање, радни „статус“, ниво образовања, природа поседованог образовања, досадашње њихово укључивање у неке од организованих облика образовања и досадашње „упражњавање“ самообразовних активности од стране активних рукометаша – најчешће третиране као независне варијабле).

Напоменули смо већ раније у тексту да смо „последње“ четири социјално-демографске карактеристике испитаника – активних рукометаша, приликом крајње интерпретације и анализе података, „посматрали“ као *видове* претходног задовољавања образовних потреба појединаца. (Питање 9 односи се на тзв. водећу оријентацију активних рукометаша према образовању као вредности личности.)

До *шест различитих оријентација* „пристигли“ смо, као што је већ раније описано, полазећи од Халових шест типова особа „разврстаних“ на основу ових оријентација, које представљају, према нашем мишљењу, изрицање одређеног вредносног „суда“ према образовању, а који има значајног удела у формирању и развијању образовних потреба. (Питање 10 је резултат трансформисања шест фактора – потреба, до којих је истраживањем дошао Бошије, а због којих активни рукометаша би требали да учествују у разноврсним образовним активностима.)

Ми смо ове „факторе“ посматрали као *основне разлоге* укључивања активних рукометаша у организоване облике образовања, а тај разлог смо код активних рукометаша третирали као *главну потребу*, која образовном постаје одабраним начином, одабраним *местом* и одабраним *временом* непосредног задовољавања.

На, надамо се оригиналну, идеју о конструисању скале самопроцене количине већ поседованих знања код активних рукометаша – скале САМО (ајетми од 11.1А до 11.15А – који су дати у прилогу докторске дисертације) и скале изражености жеље за даљим стицањем знања – скале ЗЗДС (ајетми од 11.1Б до 11.15Б), које у инструменту теку паралелно, дошло се на основу емпиријског истраживања о структури задовољ-

ења основних мотива код особа са, и без, одговарајуће школске спреме за посао који непосредно обављају (које је спровео Д. Стари (D. Stary). (Упитник смо, претходно, проверили на мањем броју рукометаша и једном броју студената Факултета спорта и физичког васпитања у Београду, који су активни у рукометном спорту.)

У нашем емпиријском истраживању је употребљен, такође врло познат, Портеров (L. Porter) приступ у проучавању појава који се састоји у примени упитника „са бројчаним скалама“ уз одговарајућа питања која се односе на личну перцепцију задвољења наведених образовних потреба од стране активних рукометаша.

Наши испитаници – активни рукометаши из различитих нивоа рукометног спорта данас код нас, су „замољени“, да уз поједине карактеристике, или „акције“, које су „повезане“ са њиховим бављењем спортом – рукометом „одговоре“, увек простим – *заокруживањем* једне „бројке“ на скали од 1 до 7 на два питања: Колико је тога *сада*? и – Колико би тога требало *да буде*? (D. Stary, 1972, стр. 379).

Полазећи од овог, у основи емпиријског, истраживања као поуздане, а превасходно – корисне „инспирације“, конструисане су две сумационе скале (за прелиминарно истраживање – петостепена и – условно шестостепена, које су, након тога, у коначној верзији истраживачког инструмента „сведене“ на тростепену и четворостепену) сумационог типа, које по одређеним својим битним психометријским карактеристикама „наликују“ скалама Ликертовог типа, какве се најчешће и користе у оваквим и сличним емпиријским истраживањима, углавном у друштвеним наукама.

До баш *петнаест* различитих и релативно карактеристичних „области“ знања за испитанике – активне рукометаше дошло се, такође, инспирисано укупним радом једног другог, мислимо сасвим релевантног, аутора из ове проблематике.

Од бројних класификација потреба код личности, па и – образовних, нама се нарочито „блиском“, и за емпиријска истраживања врло подесном, учинила она коју даје Дајнаут (L. D’Hainaut), а који разликује потребе које се везују за: 1) *породични и приватни живот* појединца, 2) *социјални живот* појединца, 3) *радни живот*, 4) *политички живот*, 5) *културни живот* и 6) потребе које се везују за *доколицу и спорт* (за нас посебно овде интересантне), а које у некој мери поседује свако, а, нарочито, активни спортисти – рукометаши (Д. Савићевић, 1989, стр. 109).

На основу ове Дајнаутове *поделе потребâ* код појединаца (међу којима образовне потребе заузимају значајно место), која се често и од озбиљних аутора користи у емпиријским истраживањима, „дошли“ смо на идеју да *до области знања доспемо преко области живота* у оквиру којих људи, па и спортисти – активни рукометаши, остварују своје бројне активности и улоге. Као посебна погодност оваквог приступа за емпиријско истраживање учинила нам се и могућност релативно лаке *трансформације области знања у одговарајуће и конкретније образовне садржаје*.

Управо у емпиријском истраживању образовних потреба и вредновања образовања појединаца, а с обзиром на садржаје образовања, могуће је, и треба, да се сагледа основна намена поменути две скале, као истраживачких инструмената.

Области, потенцијалних и реално могућих, образовних активности активних рукометаша током спортског, али и укупног живота, више „теоријски и за стварање могућности за емпиријско истраживање одређеним инструментом, „превели“ смо на следећи начин у по три, релативно самосталне – *области знања* рукометаша:

Породичне активности: 1) Знања, што је могуће конкретније, везана за хуманије односе међу половима (мисли се, пре свега, на односе између супружника, или момка, односно девојке); 2) знања везана за тзв. родитељство (које подразумева и васпитање подмлатка – како не би били убеђени у своју „незамењивост“) и 3) знања везана за домаћинство (исхрана, хигијена, економика домаћинства, ситне поправке намештаја, уређаја и апарата у домаћинству, тзв. „практична“ знања);

Радно-професионалне активности: 1) Знања најнепосредније везана за неки посао који спортиста – активни рукометаш, мимо спорта којим се превасходно бави, евентуално обавља (проширивање знања у некој области или хобију, освежавање знања, доквалификација, преквалификација, усавршавање...), а ако то није случај, онда знања везана за рукометни клуб, рукометни савез, спортску асоцијацију и сл; 2) Знања која нису најнепосредније повезана са рукометом, али утичу на успешност „функционисања“ рукометног клуба (заштита на раду, познавање организације рукометног клуба, рукометног савеза, познавање пословања клуба, познавање организације клуба, могућност „напредовања“ у клубу, могућности откупа деоница клуба...) и 3) Знања везана за међуљудске односе у рукометном клубу (хијерархијска организованост клуба, могућност управљања и одлучивања, менаџмент...);

Друштвено-економско-политичке активности: 1) Знања везана превасходно за друштвено-економско-политичка збивања у месној заједници, комуни (општини) и тзв. широј друштвеној заједници (на пример, о тзв. вишестраначком систему у друштву, транзицији, референдумима, изборним и другим „конвенцијама“, за активније ангажовање у разним странкама, организацијама и удружењима, о „реформама“ привредног и економског живота...); 2) Знања везана за (само)одбрану и (само)заштиту, опасности које прете на глобалном нивоу и из непосредног окружења; 3) Знања о савременим збивањима у земљи, Европи, свету (о деловању разних странака и партија у некој земљи, уједињењу Европе, глобализацији региона и делова светом, раду међународних владиних, невладиних и сличних хуманитарних организација...);

Културно-естетске активности: 1) Знања из области наше и светске историје (како националне, тако и „опште“), политичке економије, географије, социологије, религије, филозофије, етике, естетике... (више – теоријски „тип“ знања); 2) Знања из домаће и светске књижевности, неке од „лепих“ уметности (сликарство, музика), ме-

дицине, језикâ, информатике, филма, позоришта, екологије... (укључују да се спортиста – активни рукометаш може донекле и да се активније „бави“ неком од ових области рада и живота, на пример: писањем, радом на рачунару, програмирањем, свирањем на неком инструменту и сличним) и 3) Знања везана за стицање елементарних практичних вештина (вожња аутомобила или нечег другог, падобранство, планинарење, лов, риболов, кајакаштво, дактилографија...) и

Забавно-рекреативне активности: 1) Знања о начину организовања и квалитетнијег провођења слободног времена; 2) Знања везана за различите хоби активности појединца (на пример: филателија, шах, фотографија, штрикање, шивење, кулинарство...) и 3) Знања везана искључиво, и пре свега, за спорт и рекреацију.

Напомињемо овде само још и то да се приликом сачињавања овакве класификације области знања појединаца – активних рукометаша (која треба да се схвати, ипак, само још као одређени покушај) имало у виду да класификација поседује одређене своје „недостатке“, попут: неуједначености образовних области по обиму обухваћених знања, „преливања“ знања из једне области у другу, коришћења више различитих критеријума приликом тзв. обликовања и разврставања образовних области и сличних, што неби требало да битно утиче на основну нашу намеру и резултате.

У овакав покушај „пустило“ се имајући превасходно на уму да од неке поделе образовних области појединаца и поделе „знања“ појединаца се мора да „крене“ у конкретно емпиријско истраживање, а да у литератури није пронађена сасвим адекватна, као и охрабрење Љ. Хендерсона (Lj. Hednerson) који, пак, оправдано сматра *да је у свакој науци било каква класификација боља него да је уопште нема* (С. Kluckhohn, у: Т. Parsons & Е. А. Shils (ed), 1967, стр. 412).

У вом истраживању, од наших испитаника – активних рукометаша, захтевали смо, такође, да од свих понуђених области знања одаберу једну област из које би *најпре* стицали знања (Упитник – питање 12), затим *којим путем*, односно, да наведу на који *начин* би најпре стицали знања – образовна потреба с обзиром на начин стицања знања, као и *где* – образовна потреба с обзиром на место стицања знања, те и *колико дуго* – образовна потреба с обзиром на временско трајање стицања знања (Упитник питања 13, 14 и 15 – Прилог овом раду је истраживачки инструмент у целини, како би се могао стећи што потпунији увид у целокупан његов садржај.)

Већ смо до сада навели више, надамо се оправданих, разлога због којих смо се на крају определили да као инструмент за емпиријско истраживање вредносних оријентација активних рукометаша искористимо АВЛ-скалу, засновану на познатој Шпрангеровој класификацији вредносних типова личности. (О неким „приговорима овој класификацији смо навели понешто раније у тексту, али они још нису довољне „тежине“ да би се озбиљније „уздрмала“ класификација типова личности овог аутора, коју истраживачи у оваквим и сличним истраживањима још радо користе.)

И док смо се, у изложеном теоријском делу овог рада, понајвише бавили нашом прихваћеном поделом вредносних оријентација, сада ћемо мало више пажње да посветимо самом истраживачком инструментарију – АВЛ-скали.

Имајући првенствено на уму наше, мислимо, такође, сасвим довољно, до сада теоријски образложено, поимање вредносних оријентација, АВЛ-скала – чини нам се веома примереним истраживачким инструментом за њихово емпиријско истраживање. Ово наше уверење „потпомогнуто“ је и до сада врло честом употребом ове скале у многим истраживањима (психометијски је проверена) за оваква и слична емпиријска истраживања проблема „динамичке“ структуре личности, па и личности активних рукометаша, односно спортиста у целини, тј. погодна за наш узорак.

АВЛ-скала, наиме, треба да „доведе“ испитанике, у нашем „случају“ активне рукометаше, у низ „замишљених“ (образовних и других њима сличних) ситуација у којима може да се реагује на врло различите начине с обзиром на израженост поменутих вредносних оријентација схваћених као релативно стабилних комплекса општих принципа интегралне личности спортиста – активних рукометаша.

Довођењем међусобно у везу (тзв. корелацију) најпре по две, а затим по четири вредносне оријентације, у ствари претстављених различитим начинима понашања у разноврсним приликама, може се на основу АВЛ-скале, односно посредством више начињених избора (путем тзв. рангирања) за особу најприхватљивијих тврдњи, уочити извесна – константна правилност у „одабирима“, то јест у (будућем образовном и самообразовном) понашању спортиста – активних рукометаша.

Нашем теоријском одређењу вредносних оријентација, и образовних потреба, личности – па и активних рукометаша, као комплекса општих принципа интегралне личности, „придодали“ смо и мисао да оне долазе до изражаја као општи начини људског понашања у најразличитијим, па и образовним, ситуацијама.

У емпиријском истраживању смо се вредносним оријентацијама покушали да „приближимо“ на основу избора образовних активности рукометаша у АВЛ-скали о образовању и самообразовању, долазећи, на тај начин, до поузданијих емпиријских података о њиховој, већој или мањој, изражености, а потом „повезујући“ их (теоријски) са познатим Шпрангеровим описима вредносних „типова“ личности.

АВЛ-скала, коју смо употребили у емпиријском истраживању вредносних оријентација код активних рукометаша, састоји, се из два дела. У првом – који има 30 ставки, довођене су у везу по две вредносне оријентације, а у другом, сачињеном од 15 ставки, довођене су у везу по четири вредносне оријентације. Испитаник – у нашем случају – активни рукометаш, након сваке од тврдњи, рангирао је све „понуђене“ могућности (којих има укупно 120, по 20 за сваку од шест вредносних оријентација), означавајући, на тај начин, најмањим бројем – најприхватљивију.

Скорови испитаника – рукометаша „на свакој „страни“ истраживачког инструмента – АВЛ-скеале су, потом, сабрани, а крајњи зборови су се „преносили“ на посебан лист за одговоре. Затим су сабрани крајњи зборови са сваке стране листа за одговоре, за сваку од шест вредносних оријентација рукометаша, и добио се резултат.

Пошто су, на крају обраде истраживачког инструмента – АВЛ-скеале, примењене извесне једноставне „корекције“ ових шест коначних, условно речено – силових скорова, а потом су унети на „профил“ тзв. *виртуелне* личности, тако да субјект, који је попуњавао истраживачки инструмент – активни рукометаш, може истовремено да „види“ значајност свог (образовног) положаја на свим „вредностима“ и одређену пројекцију свог образовног положаја у, ближу и даљу, будућности.

„Студија вредности“ је код нас стандардизована на студентској популацији, при чему су утврђене посебне норме с обзиром на пол испитаника и на групе занимања. Посебну пажњу аутори „Скале“ „посветили“ су свим њеним мерним (психометријским) карактеристикама (валидност, дискриминативност...).

Може да се примети, такође, да је свака од ревизија „Скале вредности“ донела одређена неопходна побољшања. „Скала“ је примењивана у бројним и разнородним истраживањима промѐна у вредностима, интересовања, преференција, различитих когнитивних аспеката који долазе до изражаја у вредностима, социометријским истраживањима и другим. (Верзија АВЛ-скеале коју смо употребили у овом емпиријском истраживању датира из 2001. – треће измењено и допуњено издање.)

Једна од њених основних намена је, као што је већ и наведено, и у области професионалног саветовања и селекције. Не мали је број факторско-аналитичких студија „Скале“ (Н. Е. Brogden, L. W. Ferguson и сарадници, J. P. Guilford и сарадници...) које доносе различите резултате, док неке „указују“ на потребу разликовања мање од шест фактора који се њом мере, друге, опет, захтевају да скала мери више фактора. Постоје, такође, покушаји различитих поједностављења „Скале“ с обзиром и на сам речник заступљен у њој (на пример J. Levv и сарадници) (Ибидем, стр. 15-34), итд.

Наше измене (одређене „корекције“) у оквиру „Скале вредности“ обухватиле су, такође: прилагођавање текста инструмента духу српског језика; поједностављивање „оригиналног“ речника; преформулисање и изостављање имена људи и објеката за које смо сматрали да дѐлу наших испитаника – активних рукометаша могу да буду донекле непознати; навођење што више примера из средине у којој живе наши активни рукометаша и измену оних делова „Скале“ у оквиру којих се подразумевало да се испитаници служе више и чешће писаним, него усменим, изворима.

Све ове, мислимо неопходне и врло корисне, „захвате“ у инструменту вршили смо водећи рачуна да понуђене тврдње морају да остану у оквиру оне вредносне оријентације, чијем су „мерењу“, у оригиналној верзији, и намењене.

5.4. Популација и узорак истраживања

Превасходни циљ сваког теоријско-емпиријског истраживања, пре свега истраживања у друштвеним наукама и друштвеним областима живота и рада, па и истраживања у савременом спорту, у нашем случају – савременом рукомету код нас, је да се, на одређен и објективан начин, што је могуће више научно дође до што поузданих уопштавања о појавама, процесима, активностима, мерама и сл.

Ако би се у спорту, на пример, уопштавање заснивало на познавању и проучавању свих спортиста на које закључивање треба да се односи, онда би то био огроман, дуготрајан и веома скуп, а и готово немогућ подухват. То би захтевало, примера ради, да се истраживањем, сличном овоме нашем, обухвате сви активни рукометаши, свих узраста и категорија који играју рукомет данас у Републици Србији, што један истраживач, у једном истраживању, готово да није ни могуће да изведе.

Због (физичке, али и многих других) немогућности обухватања истраживањем свих активних рукометаша, на које резултати истраживања (крајњи закључци) треба да се односе, уопштавања се врше на основу проучавања само *једног дела популације* (узорка из популације), али тако да судови и закључци до којих се дошло важе (поуздано се односе) на целокупну популацију рукометаша.

То су „стандардне“ могућности које нам методологија омогућава у истраживању оваквих и сличних проблема, па и истраживања на спортистима у савременом спорту, које можемо да нађемо у приручницима који се баве овим проблемима.

Други разлог се налази у чињеници да су методологије истраживања, посебно њихови делови који разрађују математичко-статистичку обраду добијених података „*пронашле*“ поуздане математичке начине како, ако се одређена појава утврди на мањем броју јединица (узорку), се то може да „прерачуна“, да са, скоро, стопостотном вероватноћом се односи, важи, и за основни скуп – популацију, односно све јединице са истим, или готово истим, осталим карактеристикама.

Ово се, дакле, постиже помоћу *узорка* и *подузорака* који омогућује да се, на темељу изучавања одређеног броја активних рукометаша, закључује о њима свима.

Збир свих јединица, на које треба да се односе резултати неког истраживања, према томе, зове се – *основни скуп*, или *популација*. „Одабрани“ број јединица из основног скупа, на којима се истраживање проводи, зове се – *узорак*, а одређени његов део – *подузорак* (део узрока). Узорак треба да буде, кад год је то могуће, репрезентативан, тј. да што потпуније одражава (репрезентује) својим обележјима битне одлике основног скупа (популације) у целини. Репрезентативност узорка се обезбеђује тиме што свака јединица из популације има, што је могуће више, једнаке шансе, могућности, да уђе у узорак и буде непосредно емпиријски „истраживана“.

По правилу, и методологијама, постоје углавном две врсте основних скупова – популација – *коначна* и *бесконачна*. Коначни основни скуп (или популација) је онај који је временски, с једне стране, а с друге, количински одређен. То су, на пример, у нашем случају сви активни рукометаша у Републици Србији – 2009.

Бесконачни основни скуп – популација, најчешће, није строго одређен, ни временски, ни по количини. То би било, у нашем случају, када би се наши емпиријски резултати истраживања „односили“ на све бивше, садашње, али и све будуће активне рукометаше у СР Србији. (Истина, неки методолози инститирају да се популација тако дефинише да ни за једну њену „јединицу“ не сме да буде двојбе да ли, или не припада одређеној популацији. У новије време оваква „строгост“ се напушта.)

Популација у овом истраживању, с ходно претходном, су, дакле, сви активни рукометаша и рукометашице у Републици Србији, у време „настанка“ овог рада, пре свега сениорског, али делимично и јуниорског узраста. Односно, популацију у нашем емпиријском истраживању чине сви активни рукометаша *супер лиге* и обе рукометне *репрезентације* (мушке и женске) у Републици Србији данас.

Узорак, у принципу и према већини методологија, има, најчешће, четири врсте: једноставни – случајни узорак, систематски узорак, стратификован узорак и тзв. узорак група (врло погодан за истраживања у савременом спорту).

Једноставни случајни узорак у емпиријским истраживањима карактеристичан је по томе што се њиме обезбеђује једнака, или скоро подједнака, могућност да свака јединица основног скупа (популације) „уђе“ у узорак. Његове основне одлике су: једноставност, не захтева претходно потпуно упознавање структуре основног скупа, доста једнако „репрезентује“ све аспекте основног скупа, теоријски је најразрађенији, а рачунски поступци за тестирање хипотеза и другу обраду су најједноставнији.

Наш *узорак* је, дакле, у основи, *пригодан* (и, донекле, намеран), јер су емпиријским истраживањем обухваћени рукометаша и рукометашице рукометне *супер лиге* и обе *репрезентације*, тј. рукометаша и рукометашице који се најактивније баве рукометом у Републици Србији у време настанка овог рада. (Рукометаша у овим такмичењима има око 900 и наш узорак је око 30% популације, тј. 300 *испитаника* – њихова социјално-демографска и друга обележја дата су у Табели 1. стр. 150.)

С обзиром на, условно одређено, „тип“ овако сачињеног узорка активних рукометаша за емпиријско истраживање (који, дакле није – строго репрезентативан), намеће се оправдано питање да ли се и колико оправдано се он може, доиста, да сматра – *репрезентативан* у односу на популацију рукометаша у Србији данас.

Р. Супек истиче да „кад вршимо емпиријска истраживања која се односе на функционалне и динамичке особине појединаца или група, тада и пригодни узорак може да буде третиран као репрезентативан“ (Р. Супек, 1968, стр. 209).

Табела 1 – Социјално-демографске карактеристике узорка рукометаша

Социјално-демографске карактеристике узорка	Н	% од узорка
ПОЛ		
1. Мушки	163	54.33
2. Женски	137	45.67
Укупно	300	100.0
ГОДИНЕ СТАРОСТИ		
1. од 16 до 18	58	19.33
2. од 19 до 21	94	31.33
3. од 22 до 24	92	30.67
4. 25 и више	56	18.67
Укупно	300	100.0
БРАЧНО СТАЊЕ		
1. Ожењен удата	206	68.67
2. Неожењен неудата	82	27.33
3. Разведен разведена	12	4.00
Укупно	300	100.0
РАДНИ СТАТУС		
1. Запослен	213	71.00
2. Незапослен	87	29.00
Укупно	300	100.0
НИВО ОБРАЗОВАЊА		
1. Непотпуна и потпуна средња школа	60	20.00
2. Средња школа (редовна)	108	36.00
3. Виша школа	53	17.67
4. Факултет	79	26.33
Укупно	300	100.0
ПРИРОДА ОБРАЗОВАЊА		
1. Непотпуна и потпуна средња школа	60	20.00
2. Друштвено-хуманистичко	146	48.67
3. Природно-техничко	94	31.33
Укупно	300	100.0
УКЉУЧИВАЊЕ У НЕКИ ОД ОБЛИКА ОБРАЗОВАЊА		
1. Средња школа за одрасле	2	0.67
2. Стручна школа на средњем нивоу	19	6.33
3. Факултет	48	16.00
4. Курсеви, семинари	78	26.00
5. Не	153	51.00
Укупно	300	100.0
САМОСТАЛНО УСАВРШАВАЊЕ ИЗ НЕКЕ ОБЛАСТИ		
1. Самостално усавршавао	147	49.00
2. Није се самостално усавршавао	148	49.33
3. Без одговора	5	1,67
Укупно	300	100.0

Ми ћемо, приликом „извођења“ закључака, на основу добијених емпиријских података на овако „структурираном“ узорку активних рукометаша, да вршимо одређена уопштавања за популацију и шире, но наше изведене закључке ипак, и најбоље, ваља и тада да посматрамо у оквирима налажења овог конкретног теоријско-емпиријског истраживања и, по важности ти резултати су – конкретног и актуелног домета – рукометног спорта, с обзиром и на место и на време истраживања (2009).

5.5. Организација прикупљања података

Прелиминарно емпиријско истраживање вредновања образовања и образовних потреба активних рукометаша (са дѐлом Упитника за истраживање социјално-демографских карактеристика и образовних потреба активних рукометаша и „Студија вредности“, које је имало за циљ проверу ваљаности и других метријских карактеристика ових истраживачких инструмената) је обављено у Београду на групи од 70 испитаника – активних рукометаша – у *првом тромесечју* 2008.

Финално емпиријско истраживање је обављено на нешто више од 300 активних рукометаша и рукометашица супер лиге и репрезентација у неколико рукометних центара у Републици Србији, одабраних насумице, или „држећи“ се одређених критеријума – у *другој половини* 2008. и *првој половини* 2009. (Један број упитника, због већег броја питања на које није одговорено, или других уочених, крупнијих или ситнијих, мањкавости, је искључен из коначне механографске обраде података.)

У највећем броју случајева истраживач – аутор овог рада је непосредно обављао емпиријско истраживање, а у врло ретким ситуацијама је то, уместо њега, урадио – рукометни тренер који је, од стране аутора рада, био за то посебно инструисан, или су инструменти слати испитаницима класичном, или електронском поштом.

(Из различитих разлога је око 2% употребљених инструмената истраживања било „неупотребљиво“ за обраду – на пример, није дат одговор на већи број питања, или је било очигледно да су дати одговори уписани „неозбиљно“ и аљкаво.)

Такве истраживачке инструменте смо, једноставно, „одбацили“, пошто су их, претходно прегледала најмање два лица, а одређена од стране аутора рада. Један од њих је обавезно био стручњак за механографску обраду емпиријских података.)

5.6. Нивои и начини обраде емпиријских података

„Прикупљени“ емпиријски подаци су, са, дакле, претходно прегледаних и у ретким случајевима коригованих, истраживачких инструмената, „обрађени“ приме-

ном „низа“ статистичких поступака примерених предмету, циљевима, задацима и хипотезама овог истраживања. (Механографска обрада података је компјутерски урађена у „Рачунском центру“ Универзитета „Браћа Карић“ у Београду.)

Сама статистичка обрада добијених података обухватила је: израчунавање аритметичких „средина“ добијених резултата, стандардних девијација, коефицијената линеарне корелације (Пирсонов коефицијенат корелације), коефицијента контингенције, хи-квадрата, факторску анализу (Варимах и Облимин) и мултиплу степенасту регресиону анализу. Добијени емпиријски подаци су приказани, углавном, „табеларно“, али и на друге познате и признате методолошке начине презентирања емпиријских података који су те прегледе чинили јаснијим, уверљивијим...

Посматрајући структуру нашег узорка, сачињену на основу социјално-демографских карактеристика испитаника – активних рукометаша и рукометашица (Табела 1), сажето ћемо да размотримо „распростирање“ појединих, унутар узорка, обухваћених социјално-демографских обележја. С обзиром на пол, „пошло“ нам је за „руком“ да испитамо приближно исти број мушкараца и жена – рукометаша.

Судећи по годинама старости, најзаступљенији су испитаници од 19 до 24 године и, што се може да примети, велики је проценат запослених (71.00%) у узорку у целини, што је с обзиром на проблем истраживања, посебан „квалитет“ формираног узорка. (Овакав однос хронолошког узраста испитаника доста добро „одсликава“ и стање тих категорија рукометаша у основном скупу – популацији.)

Но, људи – активни рукометаши ових година старости и спортског искуства, су нам и веома интересантни за истраживање, с обзиром да се у педагошкој и андрагошкој литератури најчешће наводи да је овај период живота појединаца, па и активних рукометаша, испуњен „живом“, али никако и најстабилнијом, професионалном, породичном и друштвеном ангажованостју. (Ове њихове „персоналне“ карактеристике ће се знатније да стабилизују нешто „касније“ у животу.)

Такође, има доста „основа“, очекивање, у односу на доњу старосну границу – (18 година) да се „ради“ о особама, спортистима – рукометашима, који су завршили обавезно редовно (основно) школовање, започето у детињству.

Знатно је више узорком обухваћених ожењених и удатих испитаника – спортиста (68.87%), но оних који припадају „другој“ категорији ове варијабле, што сматрамо да прилично верно „описује“ стање у популацији (изнад 18 година) и што опажамо, као најчешћи случај, и у другим истраживањима која брачни статус појединаца увршћују у тзв. независне варијабле у емпиријским истраживањима.

Преостале четири „карактеристике“ нашег узорка, претежно андрагошке – јер су ово, дакле, одрасли – „млађи“ одрасли, издвајамо од претходних, јер их, као што смо већ више пута у теоријском дџелу рада поменули, „посматрамо“ као већ претход-

но задовољавање образовних потреба испитаника – активних рукометаша. (Распоређивање испитаних активних рукометаша у четири категорије нивоа образовања, на први поглед, делује и логично и верно реалном стању у популацији активних рукометаша и рукометашица у Републици Србији данас.)

6. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

Сагледавање резултата – до којих смо „пристигли“ истраживањем отпочећемо онима који се „односе“ на *вредносне оријентације* активних рукометаша, затим ћемо да наставимо анализирајући оне који се односе на *образовне потребе*, да би тим путем, опет, „пристигли“ до резултата који омогућавају разматрање *повезаности* вредносних оријентација и образовних потреба и који, у ствари, омогућују даље промишљање основног проблема нашег истраживања и рада у целини – да ли активни рукометаша и колико *цене* образовање, односно признају ли образовању *одређену вредност* и колико је то „признање“, као и да ли постоје, колике су, и да ли су спремни, на ком месту и колико дуго да „задовољавају“ своје образовне потребе. (Наравно, наше основно „полазиште“ је претпостављено „позитивно“ вредновање образовања, као и „позитивно“ опредељење активних рукометаша за даље стицање знања из различитих области и постојање жеље и воље да се то и учини на одређеном месту.)

6.1. ВРЕДНОСНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ АКТИВНИХ РУКОМЕТАША

6.1.1. Социјално-демографске карактеристике и вредносне оријентације

Односи социјално-демографских карактеристика и преферирања вредносних оријентација биће посматрани преко статистичке значајности хи-квадрата, коефицијената контингенције и Пирсоновог коефицијента корелације (Табела 2, стр. 155).

Овде скрећемо пажњу, ради појашњења, да се ова два коефицијента корелације заснивају на различитим параметрима и да Пирсонов коефицијент претежно служи мерењу – *линеарне корелације*. Њиме се могу да израчунају и корелације између појава које су криволинијски повезане, но тада је он „нижи“ него што је стварна повезаност међу посматраним појавама (В. Мужих, 1979, стр. 504).

Стога ћемо се ми, у разматрању и интерпретацији добијених резултата, више да „ослонимо“ на коефицијент контингенције, уз, повремено, сагледавање основних тенденција између варијабли преко Пирсоновог коефицијента корелације. Имајући у „виду“ податке у Табели 3, стр. 153, можемо да приметимо да су корелације између социјално-демографских обележја активних рукометаша и преферирања вредносних оријентација прилично ниске, а велики је број и оних у категорији – „незнатних“.

Табела 2 – Социјално-демографске карактеристике рукометаши и преферирање вредносних оријентација

Социјално-демографске карактеристике / вредносне оријентације	ТЕОРИЈСКА (две категорије)	ЕКОНОМСКА (две категорије)	ЕСТЕТСКА (две категорије)	ДРУШТВЕНА (две категорије)	ПОЛИТИЧКА (две категорије)	РЕЛИГИЈСКА (две категорије)
ПОЛ (две категорије)	$X^2=1.99$ df=1 C = 0.08 r= 0.08	$X^2=5.28$ df=1 *	$X^2 = 20.71$ df=1 ***	$X^2 = 1.39$ df=1 C = 0.07 r = 0.07	$X^2 = 7.37$ df=1 **	$X^2 = 0.01$ df=1 C = 0.01 r = 0.01
ГОДИНЕ СТАРОСТИ (четири категорије)	$X^2 6.33$ df=3 C = 0.14 r = 0.10	$X^2 = 3.53$ df= 3 C = 0.11 r = 0.04	$X^2 = 4.20$ df=3 C = 0.12 r = 0.09	$X^2 = 2.85$ df=3 C = 0.10 r = 0.07	$X^2 = 11.50$ df=3 **	$X^2 = 5.48$ df= 3 C = 0.13 r = 0.11
БРАЧНО СТАЊЕ (две категорије)	$X^2 = 0.63$ df=1 C = 0.04 r = 0.05	$X^2 = 0.91$ df=1 C = 0.05 r = 0.05	$X^2 = 3.82$ df=1 C = 0.12 r = 0.12	$X^2 = 4.41$ df=1 *	$X^2 = 0.11$ df= 1 C = 0.02 r=0.02	$X^2 = 0.96$ df=1 C = 0.06 r = 0.06
РАДНИ СТАТУС (две категорије)	$X^2 = 0.56$ df=1 C = 0.04 r=0.04	$X^2 = 1.11$ df=1 C = 0.06 r = 0.06	$X^2 = 0.48$ df=1 C = 0.04 r = 0.04	$X^2 = 0.58$ df=1 C = 0.04 r = 0.04	$X^2 = 0.54$ df=1 C = 0.04 r = 0.04	$X^2 = 1.60$ df=1 C = 0.07 r = 0.07
НИВО ОБРАЗОВАЊА (четири категорије)	$X^2 = 17.54$ df=3 *** C = 0.23 r=0.24	$X^2 = 6.67$ df=3 C = 0.15 r = 0.14	$X^2 = 25.00$ df=3 *** C = 0.28 r = 0.27	$X^2 = 14.16$ df= 3 *** C = 0.21 r=0.20	$X^2 = 14.63$ df= 3 ** C = 0.21 r = 0.16	$X^2 = 1.34$ df= 3 C = 0.07 r=0.07
ПРИРОДА ОБРАЗОВАЊА (три категорије)	$X^2 = 15.35$ df=2 * * * C = 0.22 r = 0.22	$X^2 = 6 .59$ df=2 * C = 0.15 r = 0.04	$X^2 = 14.74$ df= 2 *** C = 0.22 r = 0.08	$X^2 = 8.30$ df=2 * C = 0.16 r = 0.16	$X^2 = 0.41$ df= 2 C = 0.04 r = 0.00	$X^2 = 3.41$ df= 2 C = 0.10 r = 0.02
УКЉУЧИВАЊЕ У ОРГАНИЗОВАНЕ ОБЛИКЕ ОБРАЗОВАЊА (пет категорија)	$X^2 = 17.69$ df=4 *** C = 0.23 r= 0.05	$X^2 = 0.29$ df= 4 C = 0.03 r= 0.02	$X^2 = 7.88$ df=4 C = 0.16 r = 0.12	$X^2 = 7.61$ df=4 C = 0.16 r = 0.07	$X^2 = 7.50$ df=4 C = 0.15 r = 0.08	$X^2 = 0.40$ df= 4 C = 0.16 r = 0.03
УПРАЖЊАВАЊЕ САМООБРАЗОВНИХ АКТИВНОСТИ (три категорије)	$X^2 = 4.64$ df= 2 C = 0.12 r = 0.09	$X^2 = 6.84$ df=2 * C = 0.15 r = 0.14	$X^2 = 9.39$ df= 2 * * C = 0.17r = 0.17	$X^2 = 1.80$ df=2 C = 0.08 r = 0.07	$X^2 = 5.33$ df= 2 C = 0.17 r = 0.13	$X^2 = 2.95$ df= 2 C = 0.10 r = 0.10

ЛЕГЕНДА:

- χ^2 – хи-квадрат
- df – број степени слободе
- * χ^2 – значајан на нивоу 0.05
- ** χ^2 – значајан на нивоу 0.01
- *** χ^2 – значајан на нивоу 0.001
- C – коефицијент контингенције
- r – Пирсонов коефицијент корелације

Но, упркос оваквим показатељима, видно је да је највиша, и углавном статистички значајна, „повезаност“, добијена између образовних карактеристика испитаних рукометаша и преферирања појединих вредносних оријентација.

Од свих посматраних обележја рукометаша једино – „радни статус“, можемо поузданије да констатујемо, нема удела у преферирању вредносних оријентација.

Пол активних рукометаша „дошао“ је знатно до изражаја приликом њиховог поузданијег одређивања у односу на *економску, естетску и политичку* вредносну оријентацију, него према осталим вредносним оријентацијама. Код рукометаша су у већем броју случајева изражене економска ($C = 0.13$, $r = 0.13$, χ^2 – значајан на нивоу 0.05 и политичка ($C = 0.15$, $r = 0.16$, χ^2 – значајан на нивоу 0.01), а рукометашице знатно више од рукометаша преферирају естетску оријентацију ($C = 0.25$, $r = 0.26$, χ^2 – значајан на нивоу 0.01), што је, на неки, и разумљиво.

Овакви налази су донекле слични очекивањима аутора АВЛ-ске, који су искуствено претпоставили да жене у просеку имају више изражене религијске, друштвене и естетске вредности. (Приручник за Олпорт-Вернон-Линдзијеву „*Студију вредности*“ – шапилографисани материјал, стр. 25). Подсећамо да су аутори израдили и норме за „Скалу“ с обзиром на пол испитаника. Истраживање Н. Качавенде-Радић, такође, указује на исту природу повезаности пола и економске и естетске вредносне оријентације испитаника (Н. Качавенда-Радић, 1983, стр. 114).

Године старости једино већег и статистички значајног „удела“ имају у односу на израженост *политичке* вредносне оријентације ($C = 0.19$, $r = 0.14$, χ^2 – значајан на нивоу 0.01), и то на тај начин да је она веома „изражена“ код млађих рукометаша – оних од 18 до 20 година. Веома занимљиво би било да се даље истражи зашто млади рукометаши имају повећано интересовање за моћ, утицај и славу, што и јесте „основа“ политичке „вредносне“ оријентације. У истраживању Н. Качавенде-Радић, ова оријентација, није значајно „варирала“ с обзиром на године старости, као и све друге испитиване вредносне оријентације (Ибидем). Али, на пример, А. Крајнц је у својим истраживањима, дошла до закључка, који ми „не можемо“ да прихватимо – да сваки узраст даје предност другим вредностима (А. Крајнц, 1977, стр. 282).

Довођење у везу брачног „стања“ активних рукометаца обухваћених истраживањем и преферирања вредносних оријентација „пружило“ нам је изузетно интересантан податак да они активни рукометаци који су у браку знатно чешће, од оних који нису у браку, „бирају“ друштвену вредносну оријентацију ($C = 0.12$, $r = 0.12$, X^2 – статистички значајан на нивоу 0.05). Оваква ситуација „отвара“ дилему: да ли филантропска љубав налази свој „израз“ и у брачној (породичној) ситуацији, или је брак и породица развијају. (А можда је ово, ипак, последица, упркос ревидирању „Скале“, и надаље Шпрангеровог прешироког схватања друштвеног типа личности.)

Ниво претходног образовања (формални или стварни) активних рукометаца је статистички значајно повезан (и то претежно на нивоу 0.001) са преферирањем већине испитиваних вредносних оријентација. И док израженост теоријске вредносне оријентације (што одговара нашим очекивањима с обзиром на доминантна интересовања овог типа) и естетске оријентације расте са нивоом формално завршеног образовања, на тај начин што их, нарочито, преферирају активни рукометаци са вишим и високим образовањем, дотле израженост друштвене ($C = 0.21$, $r = 0.20$, X^2 – значајан на нивоу 0.001) и политичке ($C = 0.21$, $r = 0.16$, X^2 – значајан на нивоу 0.01) „опада“. Друштвену вредносну оријентацију најмање одабирају активни рукометаци са високим стручном спремом, а политичку они са вишом и високом.

Наша емпиријска налажења су веома „налик“ онима до којих је дошла Н. Качавенда-Радић, приликом истраживања општих вредносних оријентација у односу на избор садржаја образовања (1983) и приликом емпиријског истраживања вредносних оријентација у слободном времену запослених (1989). Могли бисмо, зато, да закључимо да су активни рукометаци са вишим и (нарочито) високим нивоом формалног образовања превасходно оријентисани на откривање истине и трагање за „симетријом“ и „складом“ догађаја и ситуација, и да су, пак, знатно мање, но рукометаци нижих нивоа образовања, оријентисани на друге људе, било да имају потребу да њима, условно речено – „владају“ и на њих – „утичу“, било да „осећају“ љубав према њима („љубав“ према људима је код спортиста доста изражена).

Природа образовања – друштвено-хуманистичка, или природно-техничка (уз напомену да се на ову варијаблу прилично одразио и ниво образовања активних рукометаца, с обзиром да смо „природу“ могли да пратимо тек на средњем образовном нивоу), разматрана на основу удела у преферирању вредносних оријентација, долази одмах након нивоа образовања. Активни рукометаци, чије образовање можемо окарактерисати као друштвено-хуманистичко, у већем броју, се опредељују за теоријску ($C = 0.22$, $r = 0.22$, X^2 – статистички значајан на нивоу 0.001) и, такође, за естетску вредносну оријентацију ($C = 0.22$, $r = 0.08$, X^2 – значајан на нивоу 0.001).

Овакви емпиријски налази чине нам се адекватним, имајући у виду природу и карактер знања које су рукометаци током школовања стицале, чији је избор опет, ве-

роватно, био начињен у складу са вредносним оријентацијама рукометаша. Они, чије је образовање било претежно „окренуто“ областима, које можемо да „окарактеришемо“ као природно-техничке, чешће се опредељују за *економску* вредносну оријентацију ($C = 0.15$, $r = 0.08$, X^2 – статистички значајан на нивоу 0.05).

Овакав резултат, можда, треба да се посматра у светлу ипак већих изгледа за запошљавање оних природно-техничких и сличних струка одакле је, вероватно, и потицао мотив (под упливом вредносних оријентација) за опредељење за такву природу образовања. Разлике које су се, с обзиром на природу образовања, појавиле углавном приликом преферирања друштвене вредносне оријентације, настале су, преваасходно – опредељивањем рукометаша са „непотпуном“ и „потпуном“ средњом школом, дакле, у овом случају се, у ствари, одразила варијабла – ниво образовања.

Укључивање у неке од организованих облика образовања је статистички значајно повезано само са „знатнијим“ преферирањем теоријске вредносне оријентације рукометаша ($C = 0.23$, $r = 0.05$, X^2 – статистички значајан на нивоу 0.001).

Логично да су рукометаша којима је, према Шпрангеровом мишљењу, циљ у животу – да „стичу“, сређују и систематизују сопствена знања, користили образовне прилике које им пружају такви облици образовања и да су обогаћивање знања наставили током живота. Нарочито изражена теоријска вредносна оријентација је код рукометаша који су као одрасли студирали и код оних који су се усавршавали похађајући различите образовне курсеве и адекватне образовне семинаре.

Рукометаша – који су се изјаснили да су самостално стицали знања из различитих области, у нешто већем броју, имају израженију естетску вредносну оријентацију ($C = 0.17$, $r = 0.17$, X^2 – статистички значајан на нивоу 0.01), и знатно ређе се опредељују за економску оријентацију ($C = 0.15$, $r = 0.14$, X^2 – значајан на нивоу 0.05). Овакви резултати указују на „појаву“ да, изгледа, рукометаша који чине самосталне напоре на „унапређивању“ сопствених знања, понајчешће то не чине ради извлачења практичне користи од знања стечених кроз (само)образовне активности.

Религијска вредносна оријентација је једина (од укупно шест истраживаних) која није статистички значајно повезана ни са једном од посматраних тзв. социјално-демографских карактеристика активних рукометаша код нас.

Једино нешто веће корелације, од незнатних, испољиле су се у односу између преферирања ове оријентације и укључивања у неке од организованих облика образовања који су намењени одраслима ($C = 0.16$, $r = 0.03$, X^2 – није значајан), као и с обзиром на године рукометаша ($C = 0.13$, $r = 0.11$, X^2 – није значајан). Религијску вредносну оријентацију чешће преферирају они активни рукометаша који су, уколико су се претходно „укључивали“ у неки облик образовања, похађали одређене облике општег образовања и средњу школу завршавали касније.

Интересантно је да се за ову вредносну оријентацију опредељују рукометаши стари од 22 до 24 године, а најређе они од 25 и више година старости.

Табела 3 – Корелације вредносних оријентација активних рукометаша

	ТЕОРИЈСКА	ЕКОНОМСКА	ЕСТЕТСКА	ДРУШТВЕНА	ПОЛИТИЧКА	РЕЛИГИЈСКА
ТЕОРИЈСКА	1.000	.006	.155*	.214**	.222* *	.272**
ЕКОНОМСКА	.006	1.000	.474**	.126	.229**	.491**
ЕСТЕТСКА	.155*	.474**	1.000	.255* *	.332**	.058
ДРУШТВЕНА	.214**	.126	.255**	1.000	.2333**	.191**
ПОЛИТИЧКА	.222**	.229**	.332**	.233* *	1.000	.268**
РЕЛИГИЈСКА	.272**	.491**	.058	.191**	.268**	1.000

ЛЕГЕНДА:

* r – значајан на нивоу 0.01

** r – значајан на нивоу 0.001

На основу целокупног разматрања показатеља о односу социјално-демографских карактеристика активних рукометаша и њиховог преферирања вредносних оријентација, можемо да закључимо да је веома приметна, и најчешће статистички значајна, улога демографских обележја (превасходно – нивоа и природе образовања, а потом укључивања у организоване облике образовања и упражњавања самообразовних активности) приликом опредељивања активних рукометаша за већину посматраних вредносних оријентација (и то понајвише теоријске, која је, када су у питању активни рукометаши, и према сазнањима – и најпроблематичнија). (Уопште, интересовање спортиста, па и рукометаша, за било које теоријске садржаје, посебно оне сложеније природе, се у већини истраживања показује као јако проблематично.)

Оваква емпиријска налажења, у која можемо да имамо поверења, су у складу са нашим мишљењем (на више места описиваном у претходним деловима рада) да демографска (образовна) обележја активних спортиста – рукометаша можемо да посматрамо као претходно задовољавање образовних потреба које има „улогу“ у изражености вредносних оријентација, а да је, такође, то „задовољавање“, између осталих чинилаца, било одређено вредносним оријентацијама особе за које претпостављамо да су релативно трајног карактера (што не значи и непроменљиве).

Добијени емпиријски резултати могу да се сместе „уз пут“ трагања за повезаношћу вредносних оријентација и образовних потреба активних спортиста – рукометаша, чинећи, тако, веома драгоцену основу за наставак „пута“ теоријског изучавања проблема динамичке структуре личности (па и рукометаша).

Од осталих посматраних социјално-демографских обележја код активних рукометаша у нашем узорку, на основу повезаности са преферирањем вредносних оријентација, издвајају се (нарочито) њихов – пол, а донекле године старости и брачно стање активних рукометаша, што „тражи“ додатна „поткрепљења“.

(И ови добијени емпиријски резултати „доносе“ собом низ идеја за будућа истраживања овог и сличних проблема код спортиста, у нашем случају – активних рукометаша, што би помогло одговору на проблем – спортисти и образовање.)

6.1.2. Ранг преференција вредносних оријентација

Преглед редоследа вредносних оријентација, с обзиром на ранг преферирања, за узорак у целини, „сачињен“ на основу аритметичких средина (Табела 4, стр. 161 и Графикон 1, стр. 162), „показује“ да је *теоријска вредносна* оријентација *највише прихваћена* од испитаника – активних рукометаша, што није било очекивано.

Затим следи економска, те друштвена, политичка и естетска вредносна оријентација, док је последње место припало религијској вредносној оријентацији.

С обзиром да тзв. аритметичка средина (просечна вредност на коју много утичу „екстремни“ резултати), као чест показатељ који се у статистици користи да најглубље „одслика стање“, припада познатим показатељима „централне тенденције“ података, она пак дочарава „слику“ општег, просечног стања појаве, или ситуације.

Чини нам се, због тога, ипак важним да поменемо да када се посматрају фреквенције (учесталост), односно број испитаника – активних рукометаша, да је највише оних рукометаша код којих је „изражена“ економска вредносна оријентација, затим „долазе“ рукометаши са израженом политичком, па друштвеном, а тек онда са теоријском и, на крају, естетском и религијском вредносном оријентацијом.

Но, очито је, што јасно „исказују“ емпиријски добијени рангови из нумеричких података – који, такође, спадају, и према методологијама и према статистикама, у мало „грубље“ статистичке показатеље односа истраживаних појава, да активни рукометаши, са „израженом“ теоријском вредносном оријентацијом, постижу (добијају) високе скорове на АВЛ-скали (упоређујући добијен просечан скор на овој оријентацији са нормама које су дали аутори „Скале“ може да се примети да он чини саму „горњу“ границу високих скорова за мушкарце и да превазилази границу изразито високих скорова за жене). И наши резултати су томе доста „слични“.

Табела 4 – Ранг преференција вредносних оријентација активних рукометаша

Ранг	Вредносна оријентација	Аритметичка средина	Стандардна девијација
1.	Теоријска	48.59	6.51
2.	Економска	45.37	7.28
3.	Друштвена	42.48	7.25
4.	Политичка	38.59	6.21
5.	Естетска	37.33	7.94
6.	Религијска	27.51	7.87

Сада ћемо се опет, али накратко, да „вратимо“ на добијени ранг преференција вредносних оријентација код рукометаша да бисмо их, колико-толико, „упоредили“ са резултатима друга два, већ споменута, емпиријска истраживања у којима је, такође, за мерење ових вредносних оријентација, коришћена – АВЛ-скала.

I

II

Истраживање *Р. Секулића* (1972) на узорку ученика завршних разреда средњих школа Црне Горе

Истраживање *Н. Качавенде-Радић* (1983) на узорку полазника разних облика за образовање одраслих у Београду

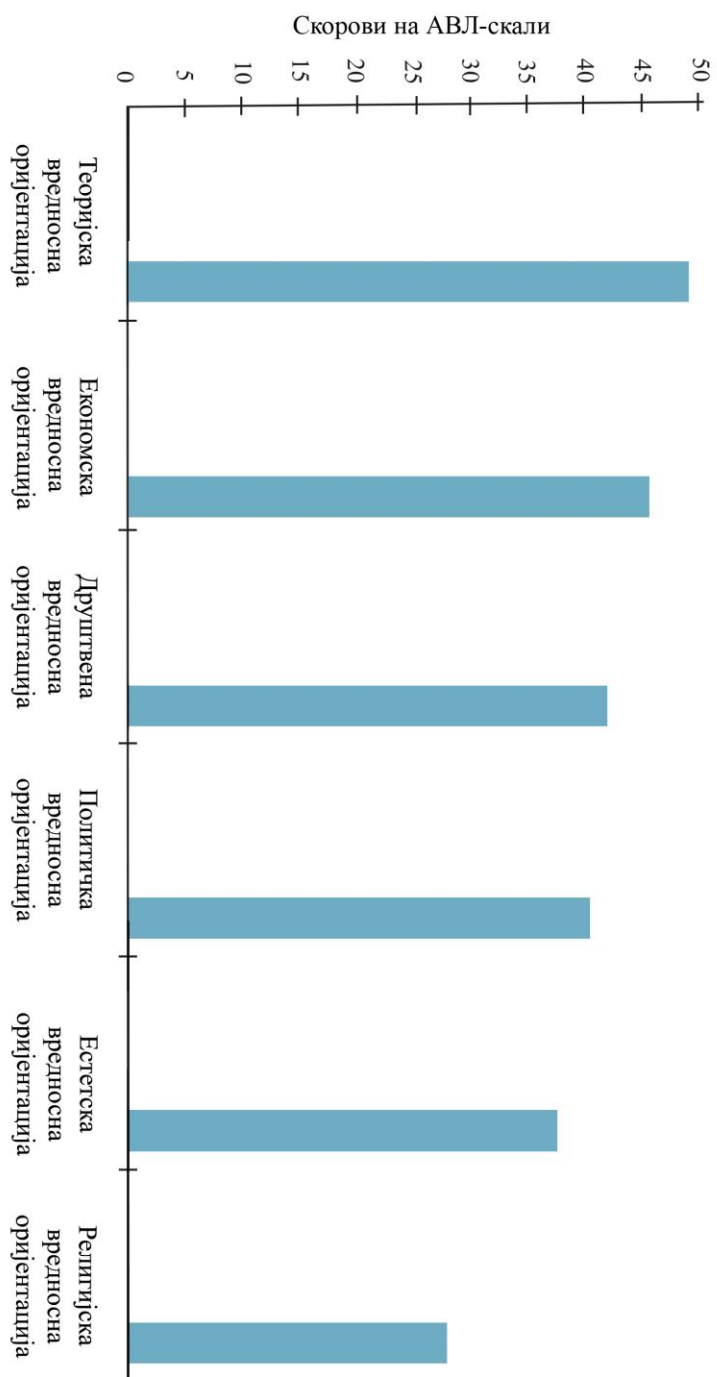
Ранг преференција вредносних оријентација

1. Теоријска
2. Естетска
3. Политичка
4. Друштвена
5. Економска
6. Религијска

Ранг преференција вредносних оријентација

1. Друштвена
2. Теоријска
3. Економска
4. Политичка
5. Естетска

Графикон 1: Ранг преференција вредносних оријентација за узорак у целини



Сличних „статистичких“ констатација из резултата које презентујемо у табелама у овом раду могуће је „извући“ знатно више. Уствари – много.

Међутим, ми ћемо да наведемо само оне најкарактеристичније и значајније за проблем којим се овде више бавимо. Такође смо одабрали и само неколико, од више добијених, табела које „дајемо“ у интегралном тексту рада.

Лако је да се уочи да је у сва три истраживања теоријска вредносна оријентација при самом врху ранг-листе (на првом или другом месту). У нашем емпиријском истраживању, пак, приметан је „пораст“ преферирања економске (у односу на оба – претходна истраживања) и извесно опадање преферирања друштвене вредносне оријентације (више налик истраживању Р. Секулића).

Естетска вредносна оријентација је знатно „више“ прихваћена код „млађих“, но код „одраслих“ активних рукометаша код нас, политичка вредносна оријентација углавном „држи“ средину ранг-листе, док је религијска оријентација (у емпиријским истраживањима у којима је конкретније истраживана) увек, или скоро увек, на последњем месту по преферирању код обухваћених испитаника.

Чини нам се да су наши резултати нешто сличнији онима до којих је дошла Н. Качавенда-Радић, но онима које нам презентује Р. Секулић.

Неке од, на основу упоређивања резултата три емпиријска истраживања различитих аутора, примећених *тенденција* могу се, надаље, да „промишљају“ (бар) на неколико начина, на око, доста сличних (свакако вођењем рачуна о различитим узорцима и временима када су истраживања обављена):

– трагајући да ли је реч о разликама у преферирању вредносних оријентација између „младих и одраслих“ активних спортиста;

– имајући на уму временски распон од по (отприлике) десет година између ових истраживачких подухвата и

– да ли разлике указују на промену у преферирању вредносних оријентација под утицајем промена у друштву, покрећући лонгитудинална, или чак, и пре – попречно-секвенцијална (трансверзална) истраживања вредносних оријентација интегралних личности узорка и популације испитаника.

„Резиме“ у овом дѐлу приказаних емпиријских резултата нашег истраживања гласио би: на првом месту, према рангу преференција, је теоријска вредносна оријентација, а потом следе економска, друштвена, политичка, естетска и религијска.

Такође, у поређењу са другим – блиским, а нама, у овом тренутку, доступним, емпиријским истраживањима вредносних оријентација одраслијих особа (у којима је, такође, коришћена АВЛ-скала) могло би се поуздано да констатује – колико сличности међу истраживањима, толико, и ништа мање, и разлика.

6.1.3. Корелације вредносних оријентација код рукометаша

Као један од разлога нашег опредељивања да АВЛ-скала буде инструмент помоћу кога ћемо да истражујемо вредносне оријентације код активних рукометаша, навели смо и једну од основних претпоставки на којој се она заснива, а која одражава и наше мишљење – да понашање одрасле особе није одређено само једном (за њу доминантном) вредносном оријентацијом, већ са бар пџр, или неколико њих.

Оваква полазна основа резултирала је тиме да „Скала“ – „има за циљ мерење више од једне варијабле. Она, међутим, не мери „апсолутну“ снагу сваке од шест вредности, већ само њихову релативну снагу“ (Приручник за Олпорт-Вернон-Линдзијеву „Студију вредности“ – шапилографисани материјал, оп. цит., стр. 14).

Корелације између вредносних оријентација треба да се „посматрају“ имајући увек на уму да је високи скор на једној, увек праћен одговарајућим смањивањем скорова на некој другој, или више других вредносних оријентација. Према томе, сами резултати „показују само релативну важност сваке од шест вредности код одређене интегралне личности, а не укупну количину ’енергије вредности’, или мотивације, једне особе“ (Ибидем, нагласили аутори Приручника).

Међутим, и поред одређених „оспоровања“ разматрања интеркорелација међу вредносним оријентацијама код личности – активних рукометаша, нама су вредносне оријентације интересантне ради сагледавања које од њих „иду“ заједно, или израженост којих вредносних оријентација доводи до смањења (којих) других код рукометаша који су у фокусу нашег посматрања, односно истраживања.

На „први“ поглед, а по емпиријским резултатима из Табеле 4, стр. 155, може да се уочи да је већина добијених корелација статистички значајна и то, изузев две, на нивоу 0.01, као и да су превасходно негативне, што и јесте основна тенденција овог инструмента. Теоријска вредносна оријентација је са свим другим истраживаним у негативној корелацији, и то нарочито са религијском, политичком и друштвеном. Економска вредносна оријентација је статистички значајно и високо негативно повезана са религијском и естетском, а позитивна – са политичком итд.

Естетска вредносна оријентација код активних рукометаша позитивно корелира, мада незнатно, са религијском, а, пак, негативно значајно са економском, политичком и друштвеном вредносном оријентацијом. Политичка вредносна оријентација је статистички значајно негативно повезана са свим другим оријентацијама, а позитивно једино, као што смо већ истакли, са економском. Религијска оријентација, изузев незнатне позитивне повезаности са естетском, статистички је, код наших испитаника, негативно повезана са преосталим вредносним оријентацијама.

Чини нам се, из емпиријских резултата, да се извесна правилност, која „нагиње“ да буде и „законитост“ (на нивоу целокупног нашег истраживања) у међусобној повезаности вредносних оријентација активних рукометаша може да уочи, попут, на пример, да у пару „иду“ – економска и политичка, да, такође, већа израженост естетске, или религијске, вредносне оријентације код рукометаша „повлачи“ мање преферирање економске вредносне оријентације (и обрнуто) и да су те две оријентације у незнатној, али ипак позитивној корелацији и слично.

Довођење у везу наших налаза о интеркорелацијама вредносних оријентација са разматрањима ових повезаности код аутора „Скале“ (Ибидем, стр. 18-19) и Н. Качавенде-Радић (1983, стр. 113), што овом приликом и објективно нисмо у могућности да учинимо, засигурно би указало на нове моменте ових „међу-односа“.

Такође, што овом приликом и нисмо учинили, а што би с обзиром на „висине“ корелација између вредносних оријентација било интересантно – је истраживање могућности „свођења“ шест вредносних оријентација на „мањи“ број фактора, односно, како то истичу аутори и „Скале“ и приручника – „*основнијих* типова“.

6.2. ОБРАЗОВНЕ ПОТРЕБЕ РУКОМЕТАША

6.2.1. Социјално-демографске карактеристике и образовне потребе рукометаша

Однос између социјално-демографских карактеристика и различитих аспеката образовних потреба рукометаша покушаћемо да сагледамо на сличан, али не и идентичан начин, као што смо то учинили приликом разматрања „односа“ ових обележја код испитиваних спортиста и изражености вредносних оријентација. Као што може да се „примети“ у Табели 4. стр. 161., њоме смо обухватили све истраживане аспекте образовних потреба, изузев самопроцене о количини поседованих знања из одређених области и изражености жеље за даљим стицањем знања.

То никако не значи да ћемо „податке“ о поседованим и жељеним знањима да изоставимо из интерпретације и анализе, већ супротно, да им желимо, али нешто касније, да посветимо више пажње и простора. Овом приликом извесни закључци о образовним потребама активних рукометаша, с обзиром на садржаје образовања, могу да се сачине на основу налажења о подручјима образовања за која су рукометаша најзаинтересованији да из њих, даље, „стичу“ знања. Затим, такође је приметно, у Табели 4, да Пирсонов коефицијент корелације и нисмо наводили у оквиру свих разматраних односа образовних потреба и вредносних оријентација.

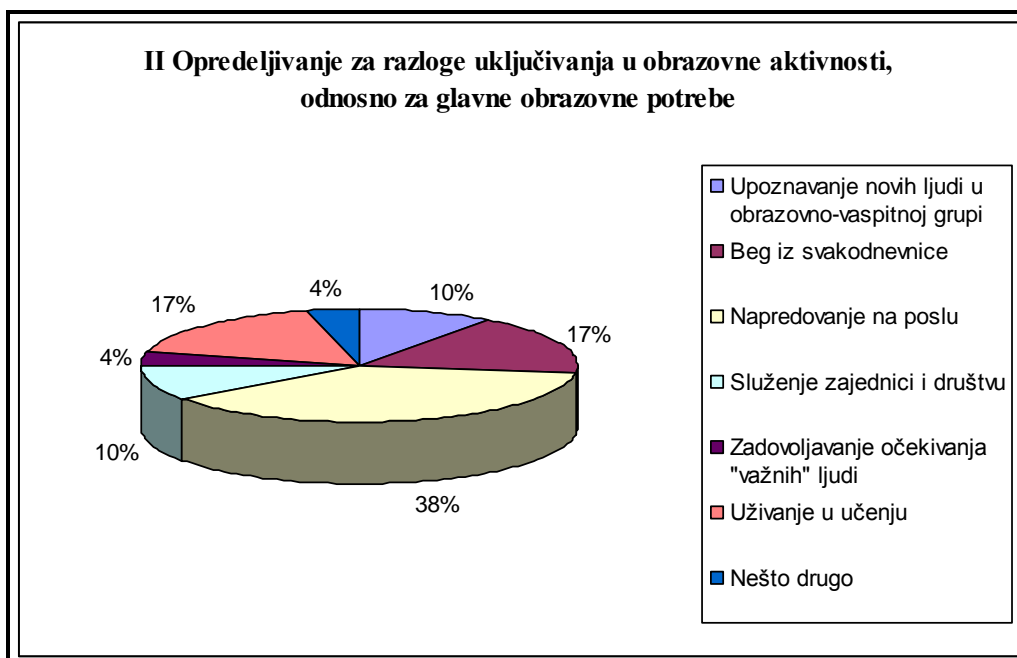
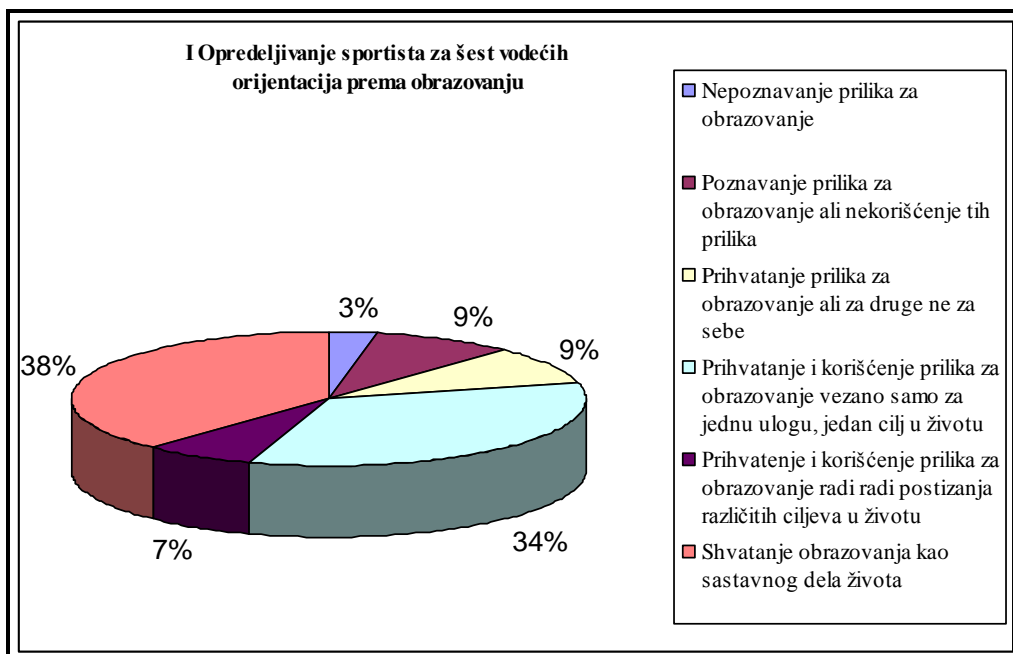
За овакав начин приказивања добијених резултата смо се определили имајући на уму да различита „опредељења“ испитиваних активних рукометаша за „понуђене“ категорије, у оквиру ове четири варијабле, вероватно, „одсликавају“ различите односе према васпитању и образовању у целини, као и различите односе и према свим образовним активностима које су намењене одраслим особама, па и спортистима, као и према конкретним знањима која се у оквиру њих могу да стекну.

На Графикону 2, стр. 167, су приказани подаци које не можемо тако „очигледно да видимо“ из Табеле 4, а које, такође, сматрамо битним „помена“ у овом контексту разматрања односа унутар истраживаних проблема код активних рукометаша.

Посматрајући Графикон 2, можемо „јасно“ да сагледамо у ком су се проценту активни рукометаша опредељивали за понуђене категорије одговора у оквиру сваког од шест начина посматрања образовних потреба код њих присутних.

Већ летимичним погледом и на Табелу 4. можемо да приметимо да су, у оквиру посматраних односа, сами коефицијенти контингенције нешто већи но они који описују, пак, саму повезаност тзв. социјално-демографских карактеристика рукометаша и изражености вредносних оријентација код њих.

Графикон 2 – Определивање рукометаши за образовне потребе



Такође, као што је то био „случај“ и са вредносним оријентацијама, различити аспекти образовних потреба рукометаша су у нешто већој мери, и статистички значајно, повезани са образовним обележјима активних рукометаша (различитог узраста). Од истраживањем обухваћених, осам „контролних“ варијабли, једино брачно стање није статистички значајно повезано ни са једним од испитиваних аспеката образовних потреба активних рукометаша у Републици Србији данас.

Уколико „крнемо“ редом (слѐдѐћи поља у Табели 5.), можемо да констатујемо да је пол испитаника статистички значајно „повезан“ ($C = 0.28$, X^2 – значајан на нивоу 0.001) са интересовањима која активни рукометаши исказују према различитим областима знања, у смислу да би „волели“ да та знања обогате и прошире.

Као што показују приказани подаци у Графикону 2 (III), највише испитаника – активних рукометаша је заинтересовано да убудуће стиче културно-естетска знања – 33.22%, и то првенствено она из области „лепе“ књижевности, неке од уметности (сликарство, музика), страних језика, информатике и слична.

У нешто мањем проценту (25.91%), па, наравно, и мањем броју, активни рукометаши испољавају интересовање за стицањем знања везаних за забаву и рекреацију, али *највише за ангажовањем у спорту и рекреацији.*

Тек на трећем месту (по броју одговора – 18.27%) је, на основу интересовања, изражена жеља за стицањем знања (најуже) везаним за одређени посао који „у цивилизацији“, мимо спорта, спортисти – рукометаши стварно, или фиктивно, раде.

Овакви резултати су, практично, у некој супротности са резултатима сродних истраживања образовних потреба, попут, на пример, резултата до којих је „дошао“ Д. Савићевић (1986, стр. 234-236), према којима је највећи број испитаника одабирао она знања која би им помогла у обављању посла, док је последње место припало знањима из области физичког васпитања и рекреације, што је, донекле, и разумљиво.

Истраживање односа вредносних оријентација одраслих особа и њиховог стварног и жељеног избора садржаја образовања одраслих, које је спровела Н. Качавенда-Радић, показује да, у оквиру жељеног избора, највише испитаника (40%) одабира стручне садржаје, затим 32% садржаје из области културно-естетског образовања, а 28% је пожелело друштвено-политичке садржаје као своје „прве“ образовне садржаје за свој избор (Н. Качавенда-Радић, 1983, стр. 71).

Наши емпиријски резултати донекле наликују наведеним у смислу да се, према поменутиим, не тако мали број активних рукометаша опредељује за тзв. културно-естетска знања (садржаје) која су код нас, пак, на првом месту.

Наша емпиријска налажења изгледа да показују сличну тенденцију оној примењеној у САД, на основу тамо прикупљених података о образовним потребама одр-

Табела 5 – Социјално-демографске карактеристике и образовне потребе рукометаши

Социјално-демографске карактеристике рукометаши / образовне потребе	Водећа оријентација према образовању (шест категорија)	Главна образовна потреба - разлог (седам категорија)	Област из које би рукометаши најпре стицали знања (шест категорија)	Образовна потреба с обзиром на начин стицања знања (седам категорија)	Образовна потреба с обзиром на место стицања знања (седам категорија)	Образовна потреба с обзиром на временско трајање образовне активности (шест категорија)
ПОЛ (две категорије)	$X^2 = 6.74$ df = 5 C = 0.15 r=0.03	$X^2 = 4.29$ df = 6 C = 0.12 r=0.02	$X^2 = 26.24$ df=5 *** C = 0.28 r = 0.04	$X^2 = 9.43$ df = 6 C = 0.17 r=0.04	$X^2 = 12.30$ df = 6 C = 0.19 r=0.05	$X^2 = 3.83$ df = 5 C = 0.11 r = 0.09
ГОДИНЕ СТАРОСТИ (четири категорије)	$X^2 = 18.13$ df = 15 C = 0.24 r=0.6	$X^2 = 23.12$ df = 18 C = 0.27 r=0.04	$X^2 = 19.72$ df = 15 C = 0.24 r=0.02	$X^2 = 33.92$ df = 18 * C = 0.32 r=0.05	$X^2 = 22.57$ df = 18 C = 0.26 r=0.06	$X^2 = 16.87$ df = 15 C = 0.23 r = 0.23
БРАЧНО СТАЊЕ (две категорије)	$X^2 = 1.74$ df=5 C=0.07 r=0.12	$X^2 = 5.41$ df = 6 C = 0.13 r=0.11	$X^2 = 7.53$ df = 5 C = 0.16 r = 0.10	$X^2 = 5.10$ df = 6 C = 0.13 r=0.10	$X^2 = 5.65$ df = 6 C = 0.14 r=0.13	$X^2 = 5.29$ df = 5 C = 0.13 r = 0.10
РАДНИ СТАТУС (две категорије)	$X^2 = 16.79$ df = 5 ** C=0.23 r=0.14	$X^2 = 25.34$ df=6 *** C = 0.28 r=0.12	$X^2 = 14.76$ df=5 * C = 0.22 r = 0.00	$X^2 = 7.17$ df = 6 C = 0.15 r=0.11	$X^2 = 21.30$ df=6 ** C = 0.26 r=0.06	$X^2 = 2.95$ df=5 C = 0.10 r = 0.07
НИВО ОБРАЗОВАЊА (четири категорије)	$X^2 = 49.25$ df= 15 *** C = 0.38 r=0.18	$X^2 = 30.16$ df= 18 * C = 0.30 r=0.15	$X^2 = 33.51$ df=15 ** C = 0.32 r = 0.00	$X^2 = 29.60$ df= 18 * C = 0.30 r=0.16	$X^2 = 32.40$ df= 18 * C = 0.31 r=0.12	$X^2 = 20.06$ df= 15 C = 0.25 r=0.05
ПРИРОДА ОБРАЗОВАЊА (три категорије)	$X^2 = 36.57$ df= 10 * * * C = 0.33 r=0.08	$X^2 = 15.52$ df= 12 C = 0.22 r=0.09	$X^2 = 42.63$ df= 10 * * * C = 0.35 r = 0.09	$X^2 = 10.83$ df= 12 C = 0.19 r=0.10	$X^2 = 17.81$ df= 12 C = 0.24 r=0.09	$X^2 = 13.38$ df= 10 C = 0.21 r=0.14
УКЉУЧИВАЊЕ У ОРГАНИЗОВАНЕ ОБЛИКЕ ОБРАЗОВАЊА (пет категорија)	$X^2 = 46.26$ df=20 *** C = 0.37 r=0.21	$X^2 = 34.34$ df=24 C = 0.32 r=0.11	$X^2 = 39.80$ df=20 ** C = 0.34 r = 0.10	$X^2 = 48.50$ df = 24 * * C = 0.37 r=0.19	$X^2 = 26.22$ df=24 C = 0.28 r=0.11	$X^2 = 19.69$ df=20 C = 0.25 r = 0.08
УПРАЖЊАВАЊЕ САМО-ОБРАЗОВНИХ АКТИВНОСТИ (три категорије)	$X^2 = 37.57$ df= 10 * * * C = 0.33 r=0.10	$X^2 = 20.18$ df=12 C = 0.25 r=0.12	$X^2 = 12.33$ df= 10 C = 0.20 r = 0.11	$X^2 = 18.05$ df= 12 C = 0.24 r=0.17	$X^2 = 18.68$ df= 12 C = 0.24 r=0.13	$X^2 = 11.79$ df= 10 C = 0.19 r = 0.14

Легенда:

χ^2 – хиквадрат

df – број степени слободe

* χ^2 – значајан на нивоу 0.05

** χ^2 – значајан на нивоу 0.01

*** χ^2 – значајан на нивоу 0.001

C – коефицијент контингенције

r – Пирсонов коефицијент корелације

аслих лица везаним за садржаје и програме образовања које су „одабрали“ да похађају, а која указује на повећано учешће у курсевима везаним за рекреацију, индивидуални живот и слично (М. Ољача, 1992, стр. 115-117).

Разматрање одређивања за области знања у односу на пол указује да мушкарци пре и чешће одабирају знања везана за забаву и рекреацију, а жене – културно-естетска знања (ова повезаност је статистички значајна). У односу на сам пол, појавила се још и статистички значајна повезаност ($r = 0.147$, χ^2 – значајан на нивоу 0.01) приликом опажања и одабира „предузећа“ као места где се могу стицати знања за које се у знатно већем броју одређују мушки испитаници.

С обзиром на године старости, статистички значајна „повезаност“ појавила се приликом одређивања за *начин стицања знања* ($C = 0.32$, а χ^2 – значајан на нивоу 0.05). Активни рукометашаи од 18 до 24 година најчешће наводе да би желели да своја, већ постојећа, знања проширују у тзв. *дискусионим групама*, док се старији рукометашаи – изнад 25 година, у највећем броју ипак одређују за самообразовање. Овакви резултати иду у прилог претпоставци да је за предузимање самосталних образовних подухвата неопходно акумулирано образовно искуство које, у највећем степену, поседује најстарија категорија активних рукометаша.

У прилог овој тврдњи (да је корисно акумулирано образовно искуство) указују и резултати истраживања П. Крос, која закључује да дискусионе групе бирају они са мање искуства у процесу учења (М. Ољача, 1992, стр. 117-118).

Морамо да признамо да нас је популарност „дискусионих група“ међу активним рукометашима поприлично изненадила и, донекле – „забринула“. Групе, од укупног броја испитаних, одабира 31.10% (Графикон 2, 1-V). Ранија емпиријска истраживања (на пример Д. Савићевића, 1989, стр. 206) углавном показују да одрасли имају највише поверења, приликом стицања знања, у *предавања* организована кроз – „класичну“ – разредно-часовну наставу, односно наставу најсличнију настави у школи.

Такође, подаци до којих смо дошли „скрећу“ нам пажњу о непознавању, или, можда, не вредновању „могућности“ *дописног, на даљину, образовања*, за које се, као за начин стицања знања, одређује скромних 3.68% активних рукометаша.

(Могуће је, такође, да су рукометашима алтернативни и новији видови образовања, после завршеног тзв. обавезног, и мање познати, па би и у том смислу, изгледа, стручњаци који раде у спорту, а заинтересовани су за проблеме перманентног образовања спортиста, могли и требали нешто да пораве на тзв. „едукацији“ (уознавању, пропагирању) и адекватнијем и ипак ажурнијем информисању свих спортиста о различитим могућностима даљег образовања у непосредном окружењу.)

Табела 5.1 – Корелације *социјално-демографских* карактеристика рукометаша и шест водећих *оријентација* према образовању

Социјално-демографске карактеристике	Водећа оријентација према образовању	ВОПРО 1	ВОПРО 2	ВОПРО 3	ВОПРО 4	ВОПРО 5	ВОПРО 6
ПОЛ		.017	.028	-.030	-.091	.128	.007
ГОСТАР		-.034	.054	-.061	-.091	-.008	.096
БРАСТА		.001	-.023	.041	-.068	-.033	.064
РАДСТА		.091	.072	.168*	-.164*	-.004	.000
НИВОБ		-.154*	-.121	-.231**	.064	.023	.199**
ПРИРОБ		-.084	-.119	-.053	.107	-.084	.075
ОБЛИКО		.038	.107	.066	.010	-.071	-.103
САМОБ		.148*	.170*	.179**	-.145*	.062	-.146*

Легенда:

* – r значајан на нивоу 0.01

** – r значајан на нивоу 0.001

Интересантно је, можда, овде да се помене (ако се на тренутак задржимо на међусобном односу година старости и образовних потреба активних рукометаша) да они који припадају „млађој“ старосној категорији – од 18 до 20 година, статистички значајно више од „старијих“ рукометаша наводе као главну образовну потребу, или разлог укључивања у образовну активност, своју жељу (потребу) да упознају „нове“ људе, стекну пријатеље и слично ($r = 0.137$, X^2 – значајан на нивоу 0.01).

Ово свакако може да буде веома занимљив и важан „моменат“ за целокупно функционисање „спортске“ – образовно-васпитне, групе који треба да се има у виду, како приликом формирања, тако и приликом конципирања емпиријских истраживања везаних за укупну проблематику образовно-васпитних група уопште, па и група спортиста у одређеном образовном (андрагошком) циклусу.

Радни „статус“ активних рукометаша се у емпиријском истраживању, показао статистички значајно повезаним са већином испитиваних аспеката образовних потреба, и на основу овог налажења он се исказује „сличнијом“ и врло значајном образо-

вном карактеристиком активних рукометаша, него оним попут других њихових „обележја“ – пола, година старости и брачног стања. (Можда је добро још једном да се напомене да овде „радни статус“ треба да се прихвати врло условно, јер су врхунски, а посебно – професионални, спортисти често „фиктивно запослени“, примају плату, или друге припадљности, а „прећутно“ уопште не долазе ни на какав посао.)

Табела 5.2 – Корелације *социјално-демографских* карактеристика рукометаша и *разлога* за укључивање у образовну активност

Социјално-демографске карактеристике	Главна образовна потреба – разлог	ЗЦОВО 1	ЗЦОВО 2	ЗЦОВО 3	ЗЦОВО 4	ЗЦОВО 5	ЗЦОВО 6
ПОЛ		-.004	.112	-.046	-.004	-.036	-.012
ГОСТАР		-.137*	-.061	.053	.119	.056	-.057
БРАСТА		.009	.006	.026	-.042	-.063	-.061
РАДСТА		.148*	-.010	-.169*	-.002	.155*	.107
НИВОБ		-.078	-.049	-.099	.067	-.106	.170*
ПРИРОБ		-.023	.035	-.085	.024	-.058	.060
ОБЛИКО		-.033	.167*	-.044	-.150*	-.004	.040
САМОБ		.049	.138*	.048	-.014	-.040	-.123

Легенда:

* – r значајан на нивоу 0.01

** – r значајан на нивоу 0.001

Када је реч о тзв. *водећој оријентацији према образовању*, највећи број испитаних запослених активних рукометаша истиче да користи прилике које образовање пружа ради постизања једног, вероватно важног, циља у животу ($r = 0.164$, X^2 – значајан на нивоу 0.01). Само нешто мањи број активних рукометаша из ове категорије, а највише оних који нису запослени, образовање посматра као саставни део живота ($C = 0.23$, X^2 – значајан на нивоу 0.01). Статистички значајно ($r = 0.168$, X^2 – значајан на нивоу 0.01), незапослени, сасвим упознати са стварним могућностима које друштвена средина „пружа“ за додатно и даље образовање, у већем броју од запослених, сматрају их пре намењеним неким „другима“, но њима самима, итд.

Посматрајући узорак у целини, највише рукометаша (37.25%) сâмо образовање посматра као саставни „део“ живота, а потом, у нешто мањем проценту (34.23%), као средство за остваривање једног од важних животних циљева (Графикон 2.1).

Уколико се присетимо неких од класификација вредности, које смо и наводили, на пример Рокичеве – на „терминалне и инструменталне“ (М. Rokeach, 1970, стр. 161, 162), или посматрања самог образовања, како то чини А. Крајнц, као симболичке и/или функционалне вредности (А. Крајнц, 1977, стр. 119-162), можемо јасно да

приметимо да су у одговорима наших испитаника – активних рукометаша, кроз водeћу оријентацију према образовању, најчешћа схватања образовања као терминалне (симболичне) вредности – образовање је „саставни“ део живота; и као инструменталне (функционалне) – служи „остварењу“ једног од животних циљева.

Најмање је активних рукометаша (3.45%) којима су потпуно непознате и који су потпуно незаинтересовани да користе могућности које образовање пружа, бар према ономе што се из добијених емпиријских података може да закључи.

Убедљиво највише међу запосленим спортистима је оних који учествују (или би „радо“ учествовали) у образовним активностима ради *бољег обављања* посла, или *напредовања* у њему. Незапослени, готово у подједнаком броју (али знатно мање од запослених), као свој разлог за укључивање у образовну активност наводе професионално усавршавање ($r = 0.169$, X^2 – значајан на нивоу 0.01) и то што уживају у самом учењу ($r = 0.155$, X^2 – значајан на нивоу 0.01). Они, такође, чешће од запослених одраслих спортиста, обухваћених нашим емпиријским истраживањем, желе да стичу знања у групи да би упознали нове људе и проширили круг пријатеља ($r = 0.148$, X^2 – значајан на нивоу 0.01; $C = 0.28$, X^2 – значајан на нивоу 0.001).

Табела 5.3. – Корелације *социјално-демографских* карактеристика рукометаша и шест образовних потреба и *начина стицања знања*

Социјално-демографске карактеристике	Образовна потреба с обзиром на начин стицања знања	НСТЦЗ					
		1	2	3	4	5	6
ПОЛ		.022	.125	-.121	.035	-.000	-.043
ГОСТАР		.001	-.119	-.005	.032	.075	.041
БРАСТА		-.065	.013	-.082	.017	.015	.115
РАДСТА		.041	.081	-.115	-.003	-.005	.007
НИВОБ		-.141*	.115	-.134	-.057	.044	.078
ПРИРОБ		-.101	.070	-.005	-.008	.001	.028
ОБЛИКО		.109	.001	.008	-.041	-.084	-.021
САМОБ		.140*	-.012	-.056	-.039	-.048	-.022

Легенда:

* – r значајан на нивоу 0.01

** – r значајан на нивоу 0.001

На нивоу укупног узорка, највише активних рукометаша у образовну активност „уноси“ потребу за *професионалним усавршавањем* (38.46%). Овакви налази су у „складу“ са резултатима, пак, већине од већ поменутих истраживања (Д. Савићевић, 1986; Н. Качавенда-Радић, 1983) и доста су – логични и здраворазумски „одговарају“ реалној ситуацији положаја спортиста у савременом спорту. (Тенденција која се износи карактеристична је и за спортисте и њихово образовање и у свету.)

Друга, два мање, али подједнако често, навођена основна разлога „прилажења“ образовању су „уживање“ у самом процесу учења и могућност да „раде“ нешто сасвим „друго“, да, бар, на неколико часова „побегну“ из свакодневице (по 17.39% испитаника – Графикон 2). Овај „бег“, у образовне активности, ваљало би да се емпиријски истражује и у практичном раду има у виду, поготову с обзиром на све оно што данас нашу свакодневицу чини таквом каква је, па и у савременом спорту.

И запослени и незапослени спортисти – рукометаши би највише желели да стекну још више тзв. културно-естетских знања, и док су им, овде жеље сличне, дотле су запослени, а активни, рукометаши знатно заинтересованији за *стицање знања везаних за посао* ($C = 0.22$, X^2 – значајан на нивоу 0.05).

Када је у „питању“ образовна потреба, с обзиром на одређено *место стицања нових знања*, и запослени, као и незапослени, активни рукометаши најчешће, ипак, бирају и највише „поверења“ имају у редовну школу ($p = 0.186$, X^2 – значајан на нивоу 0.001). Могло би да се претпостави да се у оваквим одговорима активних рукометаша испољава и навика стечена током ранијег редовног школовања. Наиме, познато је да већина људи и из навике жели да стиче знања на одређеном месту.

Табела 5.4 – Корелације *социјално-демографских* карактеристика рукометаша и шест образовних потреба и *места* стицања знања

Социо-демографске карактеристике	Образовна потреба с обзиром на место стицања знања	МЕСТО 1	МЕСТО 2	МЕСТО 3	МЕСТО 4	МЕСТО 5	МЕСТО 6
		ПОЛ	.023	.074	-.147*	-.092	.015
ГОСТАР	-.123	.089	-.044	.095	.063	.085	
БРАСТА	.073	.045	-.087	-.009	-.099	-.025	
РАДСТА	.186**	.053	-.182**	.087	-.057	-.032	
НИВОБ	.031	-.065	-.128	-.046	-.076	.068	
ПРИРОБ	.015	-.107	.072	-.064	-.028	-.039	
ОБЛИКО	.108	-.018	-.013	-.090	.051	-.092	
САМОБ	.116	-.054	-.012	-.026	.009	.022	

Легенда:

* – r значајан на нивоу 0.01

** – r значајан на нивоу 0.001

Посматрајући „остала“ места где се знања могу да стичу, статистички значајно, запослени активни рукометаши се опредељују за „предузеће“, што је и разумљиво с обзиром да незапослени немају потребног „искуства“ за процењивање колико је предузеће и „образовна средина“ (или би то требало да буде), а, такође, је тешко да

се очекује да би се (а као незапослени) могли да укључе у неке од образовних програма које организују предузећа, односно радне организације ($p = 0.182$, X^2 – статистички значајан на нивоу 0.001; $C = 0.26$, X^2 – значајан на нивоу 0.01).

У укупном узорку, испитивани рукометаша су се у највећем броју и најчешће опредељивали за редовну школу као место за стицање знања (34.67%), а потом за стицање знања „код куће“ – (23.67%). Само мали број активних рукометаша повољним за стицање знања сматра, на пример, месну заједницу – Графикон 2, стр. 167.

Занимљиво је да се „спомене“ и да се међу одговорима активних рукометаша, који су наводили нека друга од понуђених места за образовање, често исказује потреба за неком врстом „клубова“ у оквиру којих би стицали знања. Подсећамо само да су, као и у нашем истраживању, и у оном које је спровео Д. Савићевић, испитаници најчешће одабирали редовну школу као најпоузданије место за стицање знања и изгледа да ће то још дуго тако да буде (Д. Савићевић, 1989, стр. 207).

Као и радни статус, а што се показало готово идентичним са претходним „случајем“, и ниво образовања испитаних активних рукометаша је статистички значајно повезан са већином испитиваних, а за наше истраживање, релевантних аспеката образовних потреба свих старосних и образовних категорија становништва.

Код највећег броја, испитивањем обухваћених, рукометаша са (не)потпуном средњом школом присутно је схватање образовања као средства за постизање циљева у животу ($r = 0.231$, X^2 – значајан на нивоу 0.001). За активне рукометаше, који су обухваћени емпиријским истраживањем са вишом и високом школом, образовање је саставни део живота ($r = 0.199$, X^2 – значајан на нивоу 0.001).

Са порастом нивоа формалног образовања спортиста – рукометаша „опадају“ непознавање и незаинтересованост за образовне могућности које су им намењене и реализују се. Највише незаинтересованих је међу испитаним рукометашима са „непотпуном“ средњом школом, док међу онима са високим нивоом образовања ниједан испитани рукометаш нема овакав однос према образовању ($r = 0.154$, X^2 – значајан на нивоу 0.01; $C = 0.38$, X^2 – значајан на нивоу 0.001).

На посматраним тзв. „нивоима“ образовања највише рукометаша (би) се у образовну активност укључило, према резултатима, због „бољег“ обављања одређеног посла и могућности „напредовања“. У поређењу са другим посматраним образовним нивоима, оних који „уживају“ у самом процесу учења је највише међу високообразованима спортистима – рукометашима ($C = 0.30$, X^2 – значајан на нивоу 0.05).

Испитани активни рукометаша у нашем узорку са (не)потпуном средњом школом су најзаинтересованији за стицање нових знања везаних за забаву и рекреацију, а потом за домаћинство, за шта немамо „најразумнија“ објашњења. Наиме, ова категорија становништва је, увек, више заинтересована за „практична“ знања.

(Изгледа да, још једном, „што празнија глава“ то мање и интересовања и поседовања потребе и жеље за његовим стицањем.) Знања повезана са пословима у домаћинству могу за ове особе, да отворе, на пример, могућност за додатни „извор“ прихода, али се из истог „разлога“ могу да односе и на пољопривредне и сличне радове.

Рукометаши са средњим нивоом образовања, као и они са високим, најзаинтересованији су за културно-естетска знања, а затим за она која се односе на „забаву и рекреацију“. Рукометаши, који су обухваћени овим истраживањем, са вишим нивоом формалног образовања, такође, „предност“ дају културно-естетским знањима, али се код њих, на „другом“ месту, налазе знања „везана“ за одређен посао, условно – „конкретнија“ знања ($C = 0.32$, X^2 – значајан на нивоу 0.01).

У односу на тзв. начин стицања нових знања, од стране испитаних рукометаша, „популарност“ предавања у класичној разредно-часовној настави опада са нивоом образовања. Класична предавања на првом месту наводе испитани рукометаши са (не)потпуном средњом школом, што и „одговара“ нашим очекивањима, с обзиром на образовно (не)искуство ових особа и слабо познавање других могућих, и постојећих, начина стицања знања ($r = 0.141$, X^2 – значајан на нивоу 0.01).

Рукометаши, обухваћени истраживањем, свих виших нивоа образовања, најчешће предност дају дискусионим групама ($C = 0.32$, X^2 – значајан на нивоу 0.05).

Активни рукометаши, обухваћени нашим емпиријским истраживањем, до закључно са вишим нивоом образовања, у највећем броју „бирају“ – редовну школу као место у коме би најпре стицали нова знања, док рукометаши са високим образовањем у истом броју се опредељују за редовну школу и за учење „код куће“.

Ови активни рукометаши се за учење „код куће“ изјашњавају, вероватно, из разлога што су и претходним (редовним) школовањем образовно и „методички“ најприпремљенији за самообразовање ($C = 0.31$, X^2 – значајан на нивоу 0.05).

Природа образовања је статистички значајно повезана са два испитивана аспекта образовних потреба: тзв. водећом оријентацијом рукометаша према образовању и „одабиром“ области знања за коју су активни рукометаши најзаинтересованији.

Рукометаши, који су стекли знања друштвено-хуманистичке природе, најчешће образовање схватају као саставни „део“ живота, док они који су природно-техничког образовања, превасходно суштину образовања и „виде“ у задовољавању једног од реалних циљева у животу ($C = 0.33$, X^2 – значајан на нивоу 0.001).

Тakoђе, испитани активни рукометаши друштвено-хуманистичке оријентације, у образовању су, највећма, заинтересовани за стицање културно-естетских знања, што можда може да „иде“ у прилог тврдњи да актуализована образовна потреба тежи даљем задовољавању, али истовремено и свом „проширивању“.

Рукометаши, пак, тзв. природно-техничке врсте образовања најчешће бирају знања која су везана за посао који обављају ($C = 0.35$, X^2 – значајан на нивоу 0.001). Овакви емпиријски налази указују нам да испитани – активни рукометаши претходног, тзв. друштвено-хуманистичког и сличног образовања углавном културно-естетска знања, која се нама, од посматраних, чине најближа областима из којих су активни рукометаши током школовања стицали знања, не опажају значајније повезаним са послом који тренутно, сем активног бављења спортом – рукометом (дуже или краће) обављају, или планирају у непосредној будућности да обављају.

С обзиром на неке од посматраних аспеката образовних потреба, постоје статистички значајне разлике између рукометаша који су се укључивали у неке од организованих облика образовања и оних који нису. Највише испитаних рукометаша, који су као „одрасли“ похађали и завршавали факултете, или су били учесници неких курсева и семинара, сматра да је образовање саставни део живота, док највише оних који су касније „стицали“ средњу стручну спрему, као и оних који се нису укључивали у организоване додатне облике образовања смешта образовање, у службу постизања неког од циљева у животу ($C = 0.37$, X^2 – значајан на нивоу 0.001).

Међу нашим испитаним активним рукометашима, који би се у неку од образовних активности укључили зарад могућности да бар на неколико сати „побегну“ из свакодневице, највише је оних који раније нису похађали ниједан од постојећих облика намењеног им образовања ($r = 0.167$, X^2 – значајан на нивоу 0.01).

Они рукометаши, који су касније завршили факултет, „чешће“ од осталих као разлог, евентуалног, будућег укључивања у образовну активност, наводе могућност да након њеног завршетка пруже већи допринос заједници и друштву ($r = 0.150$, X^2 – значајан на нивоу 0.01). Значајно „питање“ које нам намеће овакав емпиријски налаз могло би да буде: *да ли је приликом навођења поменутог разлога дошла до изражаја друштвена вредносна оријентација спортиста – рукометаша?*

Међу рукометашима, који су средњу школу „завршавали“ касније, највише је оних који би даље желели да стичу знања везана за забаву и рекреацију, док је међу онима који су као „одрасли“ стекли факултетску диплому најизраженије интересовање за стицање културно-естетских знања, односно образовних садржаја те врсте.

Интересовања рукометаша, који се до сада нису укључивали у било какве облике образовања, су подједнако „окренута“ културно-естетским и знањима везаним за забаву и рекреацију, хобије и сл. ($C = 0.34$, X^2 – значајан на нивоу 0.01).

С обзиром на најоптималнији начин стицања знања, свака од посматраних категорија испитаних активних рукометаша даје „предност“ неком другом: они који су касније стицали средње образовање – више преферирају средства масовних комуникација (иако је реч о веома малом броју оваквих међу испитаним активним рукомет-

ашима, ипак морамо да се замислимо колико су они у стању да на поменути начин се образују, односно заиста систематски стичу знања). Потребно је, да се ради, изгледа и на образовању за (само)образовање, нешто као – „учење – учења“.

Они испитани активни рукометаши, који су завршили средњу школу касније – преферирају дискусионе групе и поучавање на радном месту; активни рукометаши који су касније завршили факултет – предност дају дискусионим групама и самообразовању; активни рукометаши – полазници разних курсева и семинара „имају“ мишљење слично претходно поменутој категорији наших испитаника.

С друге стране, рукометаши, који се до сада нису укључивали у неке облике образовања – најчешће наводе тзв. „дискусионе групе“, а затим предавања у тзв. класичној – разредно-часовној настави ($C = 0.37$, X^2 – значајан на нивоу 0.01).

Популарност предавања међу рукометашима који се нису укључивали у „организоване“ облике образовања, вероватно, може да се објашњава непознавањем „богатства“ ових облика стицања нових знања у дужем временском периоду.

Активни рукометаши, који су се изјаснили да упражњавају самообразовне активности, у највећем броју образовање схватају као саставни део живота, а потом као средство за постизање једног од циљева у животу. Иако рукометаши, који не упражњавају ове активности, најчешће изражавају ова два односа према образовању, међу њима је не мали број оних којима су могућности које образовање пружа познате, али се они сами у таквим образовним активностима нису ангажовали и чак не подразумевају да су и њима намењене ($C = 0.33$, X^2 – значајан на нивоу 0.001).

(У прилог овој, изгледа доста поузданој, констатацији добро је да се погледају сви Пирсонови коефицијенти корелација који управо „приказују“ повезаност између (не)упражњавања самообразовних активности и сваке од шест водећих оријентација према образовању спортиста – активних рукометаша).

Изгледа, на основу резултата, да рукометаши, који чине самосталне напоре на унапређивању сопствених знања, поседују и више „информација“ о образовању, као и различит (позитиван) став од оних који се самостално не усавршавају.

Испитани активни рукометаши, који не предузимају самообразовне „напоре“, или то раде врло ретко, чешће као разлог укључивања у образовну активност наводе на тај начин отварање могућности да раде нешто друго од уобичајених и свакодневних послова (што, такође, показује да не „упражњавају“ самообразовне активности), те тако побегну на „пар часова“ од свакидашњице, па, можда, и од обавеза према спорту којим се интензивније баве ($r = 0.138$, X^2 – значајан на нивоу 0.01).

Тakoђе, рукометаши који самостално не стичу и не унапређују поседована знања, чешће се, као за начин стицања знања, опредељују за предавања у класичној ра-

зредно-часовној настави ($r = 0.138$, X^2 – значајан на нивоу 0.01). Овакав налаз је у складу и са здраворазумским веровањем да се класични начин стицања знања у школи тешко брзо „превазилази“ образовањем на „даљину“ и сличним могућностима.

Овакав „налаз“ је у потпуном сагласју са водећим вредносним оријентацијама, као и разматрањем резултата добијених у односу на ову образовну потребу.

Од свих испитиваних аспеката образовних потреба наших испитаника, једино образовна потреба, с обзиром на *временско трајање образовања*, није у статистички значајној повезаности (корелацији) ни са једним од посматраних социјално-демографских обележја испитаних спортиста – активних рукометаша.

На нивоу укупног узорка, највећи број активних рукометаша „одабира“ период од четири и више година, као најоптималнији, за стицање нових знања (23.92%) или њихово „проширивање“. Овакав резултат наликује оном до кога је „пристигао“ Д. Савићевић, чији су испитаници, такође, као најоптималније за стицање знања проценили време од четири године (Д. Савићевић, 1989, стр. 208).

У нашем емпиријском истраживању, нешто мањи проценат активних рукометаша (од наведеног) – 20.26% – најприхватљивијим за образовање сматра време од годину дана. Овакви добијени резултати указују нам (најмање) на две појаве: да истраживањем обухваћени активни рукометаша најчешће имају значајно веће поверење у дуже периоде стицања знања, као и да су више „спремни“, када је у питању област знања из које би га стицали и за коју су најзаинтересованији, да се на продубљивању знања из те области временски знатно дуже и систематски ангажују.

На крају овог дѐла разматрања испољених образовних потреба активних рукометаша, може да се, релативно поуздано, закључи да највећи број активних рукометаша: схвата образовање као врло важан саставни део живота; као разлог (евентуалног) укључивања у образовну активност наводи „боље“ обављање посла и могућност напредовања у њему; најзаинтересованији је за стицање одређених културно-естетских знања; као начин стицања знања наводи учешће у дискусионим групама; с обзиром на место стицања знања углавном преферира редовну школу и најоптималнијим сматра стицање знања у временском трајању од четири и више година.

Суптилније разматрање међусобних односа између тзв. социјално-демографских карактеристика активних рукометаша и шест испитиваних аспеката њихових изказаних образовних потреба указује нам, у великом броју случајева, на врло вероватно реално постојање статистички значајне повезаности између образовних (социјално-демографских) „обележја“ активних рукометаша и различитих аспеката њихових стварних образовних потреба, а које су емпиријски „ухватљиве“.

Овакви емпиријски налази иду у прилог нашој тврдњи да уколико ова „обележја“ посматрамо као претходне начине задовољавања образовних потреба, они имају

удела у актуалном (тренутном), али и будућем задовољавању постојећих образовних потреба, а, такође, чине и потпору, већ само споменутој, мисли о могућности *васпитавања образовних потреба*. (Од преосталих тзв. социјално-демографских „обележја“ испитаних рукометаша, најчешће статистички повезан са образовним потребама приказује се њихов, условно речено – радни статус.)

6.2.2. Однос поседованих и жељених знања

Коришћењем двеју скала судова – скале *самопроцене* количине поседованих знања (САМО) и скале на којој су испитани активни рукометаша изражавали „своју“ жељу за даљим стицањем знања (ЗЗДС) – желели смо да прикупимо поузданије емпиријске податке о образовним потребама активних рукометаша обухваћених истраживањем у односу на петнаест, релативно различитих (већ поменутих), области знања, за које сматрамо да чине спортистима – рукометашима приступачним пут за пристизање до одређених подручја и садржаја даљег (само)образовања.

Ради прегледности, приликом анализирања добијених емпиријских резултата, смо четворостепену скалу ЗЗДС свели на два могућа одговора: испитаник – *активни рукометаш или жели или не жели* да проширује своја већ постојећа знања из одређених образовних области. Сажимањем смо нетакнутим „оставили“ одговоре рукометаша који немају жељу за даљим стицањем знања, док смо три различита „степенa“ у којима су испитивани рукометаша изражавали жељу за „обогаћивањем“ различитих знања (мало, прилично, много) третирали, уопштено, као њихово одређивање, односно изражавање жеље за даљим стицањем знања, даљим (само)образовањем.

Емпиријска налажења до којих смо помоћу поменутих скала дошли, чине нам се веома обилатим, али и драгоценим, извором за даља теоријска разматрања изабраног проблема. Добијене резултате, а у односу на свих петнаест области знања, овом приликом, нећемо да посматрамо појединачно, како бисмо скренули пажњу читаоца на неколико закључака који нам се добијеним резултатима највише намећу.

Уколико „пођемо“ од самопроцене активних рукометаша у ком степену поседују одређена знања, имајући на уму свих петнаест понуђених области, а посматрајући одговоре оних који су се изјашњавали да имају мало знања, на нивоу укупног узорка, највећи проценат активних рукометаша (42.19%) сматра скромним своје познавање историје, политичке економије, географије, религије, филозофије, етике и естетике – односно, мало поседује културно-естетских знања „теоријске“ природе, што је, у односу на њихово претходно образовање, и врло логично и очекивано.

Уједно је и најмањи проценат (9.31%) активних рукометаша који „истичу“ да много ових знања већ имају. Изгледа да је нашим испитаним – активним рукометашима, или најтеже било да „признају“ да поседују врло мало знања најдиректније вез-

аних за „посао“ који, уз изабрани спорт, „обављају“, или је, с обзиром на професионално припремање, најлогичније да се и очекује да ће у односу на ову, ипак значајну, област знања најмањи проценат (11.29%) активних рукометаша сматрати да, у оквиру ње, поседује знања у „малом степену“, односно малој „количини“.

(Напомињемо само да су се о количини знања повезаних са послом изјашњавали и незапослени активни рукометаша, па смо им при том сугерисали да само изразе своје мишљење о овладаности одређеним занимањем за које су се професионално припремали и којим ће се, можда, некада у будућности да баве.)

Ако се сада „преселимо“ даље – на други „пол“ скале САМО, онај на коме су активни рукометаша могли да изразе своје мишљење да из неке од образовних области поседују много знања, приметно је да су се у највећем броју (51.83%) изјашњавали да поседују много знања везаних, пре свега, за домаћинство, потом знања која су корисна за упражњавање различитих хобија у слободном времену и сл.

Табела 6.1 – Количина поседованих знања о хуманијим односима међу *половима* и *жеље* за стицањем знања

Жеља за даљим стицањем знања	Поседована знања	САМОПРОЦЕНА КОЛИЧИНЕ ПОСЕДОВАНИХ ЗНАЊА О ХУМАНИЈИМ ОДНОСИМА МЕЂУ ПОЛОВИМА							
		МАЛО		ПРИЛИЧНО		МНОГО		УКУПНО	
		f	%	f	%	f	%	f	%
НЕ ЖЕЛИ ДАЉЕ ДА СТИЧЕ ЗНАЊЕ	f	5	19.23	4	15.38	17	65.38	26	8.66
	%	6.58		3.36		16.19			
ЖЕЛИ ДАЉЕ ДА СТИЧЕ ЗНАЊЕ	f	71	25.91	115	41.97	88	32.12	274	91.33
	%	93.42		96.64		83.81			
УКУПНО	f	76		119		105		300	100.00
	%	25.33		39.66		35.00		100.00	

Легенда:

$$X^2 = 10.89$$

за $df = 2$ значајан на 0.01

$$C = 0.19$$

Када се погледају показатељи добијени на скали ЗЗДС, односно жеље за даљим стицањем знања из петнаест области, приметно је да, у оквиру тих области, велики број активних рукометаша (у свим случајевима изнад 80%) *жели да проширује и обогаћује сопствена стечена знања*, што је пожељно и охрабрујуће.

„Најнижи“ је проценат оних (81.73%) који би желели да стичу знања везана за друштвено-економско-политичка збивања у комуни. И овај проценат указује на постојање не малог интересовања за овим знањима код великог броја рукометаша.

Но, ипак, највише анкетираних активних рукометаша (93.69%) има изражену жељу за даљим стицањем нових и више знања тзв. „практичне“ природе, попут, на пример, знања из различитих „уметности“ (сликарство, музика), информатике, компјутерске технологије, интернета и сл. могућности, те екологије итд.

Може да се примети да смо на скали ЗЗДС добили „исте“ резултате у погледу области за коју су испитани активни рукометаша најзаинтересованији, као и приликом самосталног издвајања једне од петнаест наведених области, а о чему је већ било расправе у претходном поглављу као о образовној потреби у области из које би активни рукометаша најпре стицали, односно знатније проширивали своја знања.

Поред поменутих емпиријских налажења, нама се значајним и нарочито интересантним чине они наши налази добијени управо довођењем у одређену везу података из двеју скала (САМО и ЗЗДС) у оквиру свих петнаест области.

Овом приликом ћемо чак себи да дозволимо и мали „луксуз“ – да расправљамо о извесној ученој правилности, која може да буде од значаја за стручњаке у овој области рада са спортистима, на шта сматрамо да нам дају право коефицијенти контингенције и значајности хи-квадрата (изузев у два од петнаест случајева).

Табела 6.2 – Количина поседованих знања о *родитељству* и *жеље* за стицањем знања

Жеља за даљим стицањем знања	Поседована знања	САМОПРОЦЕНА КОЛИЧИНЕ ПОСЕДОВАНИХ ЗНАЊА ВЕЗАНИХ ЗА РОДИТЕЉСТВО							
		МАЛО		ПРИЛИЧНО		МНОГО		УКУПНО	
		f	%	f	%	f	%	f	%
НЕ ЖЕЛИ ДАЉЕ ДА СТИЧЕ ЗНАЊЕ	f	3	15.00	2	10.00	15	75.00	20	6.66
	%	5.88		1.96		10.20			
ЖЕЛИ ДАЉЕ ДА СТИЧЕ ЗНАЊЕ	f	48	17.14	100	35.71	132	47.14	280	93.33
	%	94.12		98.04		89.79			
УКУПНО	f	51		102		147		300	100.00
	%	17.00		34.00		49.00		100.00	

Легенда:

$$X^2 = 6.56$$

за $df = 2$ значајан на 0.05

$$C = 0.15$$

У оквиру свих посматраних односа, који су емпиријски утврђени, између поседованих и жељених знања анкетираних активних рукометаша, уочљиво је да је највише активних рукометаша код нас данас који желе даље да стичу знања међу онима који наводе да из одређене области већ поседују – „прилично“ знања.

Након тога, у највећем броју случајева је израженија жеља за стицањем знања код рукометаша који процењују да их у малом степену поседују, но код оних испитаних рукометаша који истичу да имају много знања из одређених области.

Овакви резултати, изгледа, да нам „указују“ на две тенденције: то што они који знају „прилично“ у већем броју желе даље да унапређују сопствена знања од оних који пак знају „мало“, могло би да се објасни на тај начин што активни рукометаши, који су већ задовољавали своје образовне потребе за одређеним садржајима, имају и израженије образовне потребе за даљим овладавањем тим садржајима (односно образовна потреба чије је задовољавање отпочето и тежи даљем задовољавању, а никако не задовољењу); другу уочену тенденцију – да они испитани рукометаши који знају „мало“ углавном у већем броју од оних који знају „много“ желе надаље да стичу знања, могли бисмо да отпочнемо да „образлажемо“ у смислу да сопствени утисак да о нечему много знамо на одређени начин „затвара“ образовну потребу и да је такав утисак управо супротан развојности и знања и самог сазнавања.

Ови резултати – уколико наше испитане активне рукометаше, на основу њихових изјава о степену поседованих знања, посматрамо као три различите категорије евентуалних полазника – указују нам на врло различите приступе у могућем *васпитавању њихових образовних потреба*. Оним активним рукометашима, који знају „мало“, ваљало би да се подиже ниво знања до „прилично“, а онима који знају „много“ упознавајући их, надаље, са одређеном облашћу, новим достигнућима и могућностима, да укаже на „варљиву природу“ њиховог личног утиска.

Наше „намере“ да пристигнемо до показатеља довођењем у везу самопроцене рукометаша о количини поседованих знања са жељом за даљим стицањем знања, не „исцрпљују“ се у овом поглављу. Још неке од резултата до којих смо пристигли путем две скале судова приказаћемо и у делу рада који управо следи, а поново ћемо им да се „вратимо“, нарочито приликом посматрања односа који творе разлике између поседованих и жељених знања и вредносних оријентација рукометаша.

Емпиријска налажења до којих смо дошли показују да највећи број рукометаша сматра да у малом степену поседује културно-естетска знања теоријског типа, а у највећем степену знања везана за домаћинство и друге „практичније“ послове.

Испитани рукометаши, који желе да стичу знања, су знатно бројнији од оних који то „не желе“. Највише активних рукометаша је изразило жељу за обогаћивањем сопствених културно-естетских знања, пре свега, практичне природе.

Активни рукометаши, који сматрају да прилично знања поседују из одређених области, у највећем броју желе даље да стичу знања, односно, с обзиром да је жеља доведена у везу са проценом количине поседованих знања, те је можемо да окарактеришемо реалнијом од самог изражавања жеље – мишљења смо да можемо да твр-

димо да рукометаши са прилично знања имају најизраженију потребу за проширивањем знања, односно образовну потребу за овладавањем одређеним образовним подручјима и образовним садржајима. У мањем степену та потреба је изражена код активних рукометаша који знају – „мало“, а у најмањем код оних који знају – „много“.

6.2.3. Поседована и жељена знања – факторска структура

За примену факторске анализе, као врло сложеног психометријског статистичког поступка и методе, о чијој логици „коришћења“ у емпиријским истраживањима још понешто и знамо, док о математичком дџелу немамо ама баш никаква сазнања, за групу од петнаест варијабли скале САМО (од САМО-1 до САМО-15), односно за самопроцену испитаних активних рукометаша о количини поседованих знања из петнаест различитих образовних области, као и за групу од, такође, петнаест варијабли скале – ЗЗДС (од – ЗЗДС-1 до ЗЗДС-15), то јест за изражавање жеље испитаних активних рукометаша за даљим стицањем знања из петнаест образовних области, определили смо се на основу неколиких, сматрамо оправданих, разлога:

Полазећи, дакле, од, у методологијама истраживања у друштвеним областима – наукама, па и савременом спорту, познатог циља самог поступка факторске анализе, основна намера нам је била „да умјесто великог броја међусобно повезаних и зависних манифестних варијабли (...) утврдимо мањи број, а међусобно независних, латентних варијабли које могу да објасне међусобне односе манифестних варијабли. Тако утврђене факторе сматрамо стварним узроцима, или изворима, коваријација између манифестних варијабли“ (А. Фулгози, 1988, стр. 4);

Имајући овде, такође, на уму две, у методологија истраживања у друштвеним наукама познате „стратегије“ коришћења факторске анализе за утврђивање „стања“ међу појавама, те посебно издвајајући циљ прве – *експлораторне* факторске анализе – желели смо да „дођемо“ до поуздане факторске дескрипције „стварније“ самопроцене поседованих знања код активних рукометаша и њихове „стварније“ жеље за даљим стицањем (нових и проширивањем већ постојећих) знања.

Тakoђе, обраћајући пажњу на циљ друге „стратегије“ статистичко-психометријског поступка – *конфирматорне* факторске анализе, желели смо да подвргнемо тесту наш модел издвајања *петнаест области знања*, на основу *пет области живота* у оквиру којих људи обављају бројне активности и улоге (Ибидем, стр. 56).

Из „породице“ факторске анализе *заједничких фактора* примењен је Гутман-Кајзеров критериј и за ротирање на тај начин издвојених фактора коришћена је ортогонална аналитичка ротација и то Варимах критериј, чије образложење је могуће да се нађе у приручницима из методологије, психометрије и статистике.

(Дужни смо овде, опет, истаћи да о самој „математичкој технологији“ наведених статистичко-психометријских решења факторске анализе и критерија обраде података не знамо много, те смо у ситуацији да „верујемо“ методолозима-статистичарима, а нама преостаје сушта „логика факторисања у истраживањима“, о којој још понешто и знамо, а што нам је овде од користи за дискутовање и закључивање.)

Табела 7.1 – Факторска анализа варијабли из скале самопроцене рукометаша о количини поседованих знања (САМО)

Варијабле	Комуналитет	Фактори	Аиген вредност	Процент заједничке варијансе	Кумулативни проценат
САМО 1	.22163	1	.05789	20.03	20.3
САМО 2	.29314	2	.87434	5.7	26.1
САМО 3	.33462	3	.51819	3.4	29.6
САМО 4	.21295	4	.49309	3.2	32.99
САМО 5	.36338				
САМО 6	.45396				
САМО 7	.34971				
САМО 8	.38671				
САМО 9	.52874				
САМО 10	.50409				
САМО 11	.42038				
САМО 12	.22350				
САМО 13	.18649				
САМО 14	.24182				
САМО 15	.22232				

Сагледаћемо прво резултате факторске анализе емпиријских података и добијену факторску структуру групе од петнаест варијабли на скали самопроцене рукометаша о количини поседованих знања (варијабле од САМО 1 до САМО 15), што може да буде занимљиво свима који се интересују за проблеме образовања спортиста.

Из приказаних емпиријских резултата нашег истраживања у Табели 7.1 може се, релативно очигледно, уочити да су на скали самопроцене количине поседованих знања наших испитаних активних рукометаша, факторском анализом издвојена четири фактора који заједно исцрпљују 33% заједничке варијансе. Висине комуналитета петнаест варијабли су доста различите и налазе се у распону од 0.19 до 0.53, што за „стање“ и стручњаке много овде значи. Изгледа да варијабла – знања о начину организовања и провођења слободног времена има најмање заједничког са осталим врстама знања. Можда је разлог томе разноврсност критеријума на основу којих смо до области знања „дошли“, па овде треба, с друге стране, да се буде доста обазрив.

Табела 6.3 – Количина поседованих знања о *домаћинству* и *жеље* за стицањем знања

Жеља за даљим стицањем знања	Поседована знања	САМОПРОЦЕНА КОЛИЧИНЕ ПОСЕДОВАНИХ ЗНАЊА ВЕЗАНИХ ЗА ДОМАЋИНСТВО							
		МАЈО		ПРИЛИЧНО		МНОГО		УКУПНО	
		f	%	f	%	f	%	f	%
НЕ ЖЕЛИ ДАЈЕ ДА СТИЧЕ ЗНАЊЕ	f	3	12.00	3	12.00	19	76.00	25	8.33
	%	6.98		2.97		12.18			
ЖЕЛИ ДАЈЕ ДА СТИЧЕ ЗАНЊЕ	f	40	14.54	98	35.64	137	49.82	275	91.69
	%	93.02		97.03		87.82			
УКУПНО	f	43		101		156		300	100.00
	%	14.33		33.67		52.00		100.00	

Легенда:

$$X^2 = 7.03$$

за $df = 2$ статистички значајан на нивоу 0.05

$$C = 0.15$$

Табелу 7.2, стр. 188, анализираћемо ипак преко четири добијена фактора, односно навођењем свих варијабли које су ушле у сваки од утврђених фактора „изолованих“ поступком математичког модела – факторске анализе.

Први фактор, према факторској анализи и Гутман-Кајзеровом „критеријуму“, дефинишу следеће варијабли: културно-естетска знања „теоријске природе“; знања о савременим збивањима у земљи, свету и Европи; културно-естетска знања практичне природе и знања везана за друштвено-економско-политичка збивања у комуни.

Овај фактор нам указује на статистички значајне високе повезаности ове четири области знања и то на основу самопроцене наших испитаних активних рукометаша о количини поседованих знања из ових образовних области.

Ове варијабле се, такође, исказују међусобно значајно повезаним на тај начин што испитани активни рукометаши који, по истраживачким инструментима, процењују да, на пример, поседују „много“ културно-естетских знања, на пример, теоријске природе, такође, сматрају да, самим тим, „много“ знања имају и из преостале три области образовања, иако то не мора у стварности увек тако и да буде.

Табеле 6.4 – Количина поседованих знања о *послу* и *жеље* за стицањем знања

Жеља за даљим стицањем знања	Поседована знања	САМОПРОЦЕНА КОЛИЧИНЕ ПОСЕДОВАНИХ ЗНАЊА НАЈНЕПОСРЕДНИЈЕ ВЕЗАНИХ ЗА ПОСАО							
		МАЛО		ПРИЛИЧНО		МНОГО		УКУПНО	
		f	%	f	%	f	%	f	%
НЕ ЖЕЛИ ДАЉЕ ДА СТИЧЕ ЗНАЊЕ	f	3	15.00	0	0	17	85.00	20	6.64
	%	9.10		0		11.56			
ЖЕЛИ ДАЉЕ ДА СТИЧЕ ЗНАЊЕ	f	30	10.71	120	42.86	130	46.42	280	93.36
	%	90.90		100.00		88.44			
УКУПНО	f	33		120		147		300	100.00
	%	11.00		40.00		49.00		100.00	

Легенда:

$$X^2 = 14.54$$

за $df = 2$ значајан на нивоу 0.05

$$C = 0.21$$

Иста је тенденција „кретања добијених резултата“ подједнаког процењивања знања из ове четири области, и у случају када испитани активни рукометаши сматрају, пак, „малим“ своја знања из неке од посматраних образовних области. (Примећено је да су, испитани рукометаши у доста случајева врло критични према „колични знања која изражавају да поседују, што је доста „охрабрујуће, јер то онда знатно олакшава планирање, програмирање и реализовање онога за шта се овде залажемо.

Овај фактор је обухватио већину врста знања изведених из економско-политичких и културно-естетских активности, на тај начин што су из прве скупине изостала знања везана за – одбрану и заштиту (што је, можда, мало неочекивано), а из друге скупине су изостала знања, што овде из одређених разлога је крајње неочекивано, везана за стицање и добро овладавање разним вештинама.

Други фактор „дефинишу“ следеће варијабле: знања везана за „међуљудске“ односе на послу; знања која нису најнепосредније повезана са послом, али утичу на успешност обављања одређеног посла; затим са нешто мањим степеном повезаности знања о друштвено-економско-политичким збивањима у комуни и шире (која су више и непосредније повезана са варијаблама у оквиру првог фактора) и одређена зна-

ња која су најнепосредније везана за одређени посао, који испитани активни рукометаша, поред спорта, обављају (која су у мањем степену повезана са варијаблама из другог, но са онима из трећег фактора издвојеног факторском анализом).

Табела 7.2 – Факторска структура варијабли из скале самопроцене рукометаша о количини поседованих знања (САМО)

	ФАКТОР 1	ФАКТОР 2	ФАКТОР 3	ФАКТОР 4
САМО 1	.26470	.27739	.21718	.16564
САМО 2	.02180	.26878	.46947	.00407
САМО 3	.04392	.14652	.55575	.04849
САМО 4	.08535	.29752	.32232	.11510
САМО 5	.23843	.50102	.12515	.19956
САМО 6	.18746	.61568	.15888	.12044
САМО 7	.40411	.37257	.08944	.19897
САМО 8	.11952	.11751	.07075	.59464
САМО 9	.65001	.22593	.01604	.23434
САМО 10	.66380	.17355	.10619	.14848
САМО 11	.63326	.06162	.09375	.08229
САМО 12	.07866	.13372	.08615	.43818
САМО 13	.11883	.10070	.35377	.19253
САМО 14	.18215	.20218	.40115	.08271
САМО 15	.15094	.03850	.08023	.43774

Дакле, можемо релативно поуздано да „приметимо“ да су се, на основу одговора активних рукометаша, у „оквиру“ другог фактора „сместила“ знања везана за радно-професионалне активности спортиста – рукометаша и знања везана за друштвено-економско-политичке активности у мери у којој су рукометашима разумљиве.

Трећи издвојени фактор, према факторској анализи добијених резултата, „дефинишу“ варијабле попут: знања „везаних“ за домаћинство; везаних за родитељство; за хоби-активности активних рукометаша; знања о „начину“ организовања и провођења

ења слободног времена рукометаша; као и знања најуже повезана са послом који активни рукометаша, поред упражњавања рукомета, обављају.

Изузев ових последњих наведених знања код активних рукометаша, која, пре свега, припадају групи радно-професионалних активности, унутар трећег изолованог фактора испољила се повезаност између знања везаних за породичне активности (осим оних која се односе на хуманије односе међу половима, а која нису ушла ни у један изоловани фактор) и знања везаних за, за нас битне, забавно-рекреативне активности (изузев знања везаних за спорт и рекреацију). (Табела 7.1 стр. 185)

Четврти фактор „дефинишу“ варијабле – знања „везана“ за одбрану и заштиту, овладавање вештинама и за спорт и рекреацију.

Стиче се утисак да, без обзира што су се у овом утврђеном фактору „сусрела“ знања из три релативно разноврсне скупине активности (друштвено-економско-политичких, културно-естетских и забавно-рекреативних), да њихова повезаност, која се заснива на одговорима наших испитаних спортиста – рукометаша, проистиче, у ствари, из неопходности поседовања одређене физичке спретности и издржљивости без којих се ова знања не могу практично, у животу и раду, ни да користе.

Након овог приказа и прегледа факторске структуре групе од петнаест варијабли из скале на којој су испитани активни рукометаша процењивали количину поседованих знања из различитих области можемо да закључимо да су се на основу самопроцене испитиваних активних рукометаша „исказале“ повезаности између одређених врста знања које творе четири фактора: први – који обухвата културно-естетска и друштвено-економско-политичка знања спортиста – рукометаша.

Други – кога чине знања везана за радно-професионалне активности (уз укључивање познавања друштвено-економско-политичких збивања у комуни); трећи фактор састоји се од знања везаних за обављање породичних и забавно-рекреативних активности (уз нешто мањи „уплив“ знања најдиректније повезаних са послом, што се можда може да објасни довођењем у везу ових знања са онима везаним за домаћинство) и четврти фактор, који је обухватио она знања за чију примену (коришћење) су неопходне одређена физичка спретност и значајнија физичка издржљивост.

Прећи ћемо сада на разматрање обрађених резултата факторске анализе добијених емпиријских података и „факторске структуре“ групе од петнаест варијабли из скале на којој су испитани активни рукометаша изражавали своју жељу за даљим стицањем нових, и по њиховој процени за њих значајних, знања из одређених образовних области – којих, дакле, има укупно петнаест (од ЗЗДС1 до ЗЗДС15).

Преглед емпиријских резултата, приказаних у Табели 7.3, показује нам да смо применом факторске анализе, на скали за изражавање жеље за даљим стицањем знања, дошли до пет фактора, који заједно „исцрпљују“ 42.3% заједничке варијансе.

Комуналитети се налазе у распону од 0.20 до, приближно – 0.63, и може да се примети да су у просеку већи но код варијабли из скале самопроцене количине поседованих знања код активних рукометаша, приказаних нешто раније. (Добро је што утицајем на „факторе“ можемо да утичемо и на ситуацију образовања спортиста. Зато ћемо се овим факторима да позабавимо мало детаљније, али штоје могуће краће.)

Табела 7.3 – Факторска анализа петнаест варијабли из скале за изражавање жеље за стицањем знања (ЗЗДС)

Варијабле	Комуналитет	Фактор	Аиген вредност	Процент заједничке варијансе	Кумулативни проценти
ЗЗДС 1	.32505	1	.81070	25.3	25.3
ЗЗДС 2	.57813	2	.72060	4.7	30.1
ЗЗДС 3	.33475	3	.69360	4.5	34.7
ЗЗДС 4	.26719	4	.61521	4.0	38.8
ЗЗДС 5	.62996	5	.50849	3.3	42.2
ЗЗДС 6	.43052				
ЗЗДС 7	.38392				
ЗЗДС 8	.46650				
ЗЗДС 9	.54084				
ЗЗДС 10	.44563				
ЗЗДС 11	.53907				
ЗЗДС 12	.30409				
ЗЗДС 13	.48331				
ЗЗДС 14	.20351				
ЗЗДА 15	.41612				

Анализирањем добијених резултата, а приказаних у Табели 7.4, сагледаћемо, ипак, које варијабле дефинишу сваки од пет, поступком факторске анализе, издвојених фактора према образовним областима знања активних рукометаша.

Први издвојени фактор, поступком факторске анализе емпиријских података, дефинишу варијабле код активних рукометаша: жеља за стицањем знања везаних за родитељство; знања везаних за хуманије односе међу половима; знања везаних за домаћинство и знања најнепосредније повезаних са послом који испитани активни рукометаша, уз упражњавање спорта, више или мање, краће или дуже, обављају.

Табела 7.4 – Факторска структура варијабли из скале за изражавање жеље за стицањем знања (ЗЗДС)

	ФАКТОР 1	ФАКТОР 2	ФАКТОР 3	ФАКТОР 4	ФАКТОР 5
ЗЗДС 1	.50221	.16543	.11030	.09897	.15326
ЗЗДС 2	.73604	.11240	.12808	.07559	.04005
ЗЗДС 3	.49793	.20043	.08185	.15271	.12889
ЗЗДС 4	.40711	.05906	.26584	.07470	.14733
ЗЗДС 5	.17310	.18482	.10121	.12812	.73428
ЗЗДС 6	.20076	.15176	.21802	.18948	.53267
ЗЗДС 7	.21285	.54684	.11469	.12740	.10093
ЗЗДС 8	.12700	.61852	.19610	.00179	.17127
ЗЗДС 9	.16129	.64952	.09507	.27415	.09346
ЗЗДС 10	.12131	.13609	.17900	.58847	.18450
ЗЗДС 11	.17009	.15261	.19000	.66410	.09856
ЗЗДС 12	.11771	.07762	.49712	.12163	.14925
ЗЗДС 13	.21138	.21131	.58608	.22435	.00613
ЗЗДС 14	.13669	.15165	.38086	.03767	.12386
ЗЗДС 15	.04395	.23938	.58496	.11395	.04136

Дакле, на основу изражене, а емпиријски утврђене, жеље испитаних активних рукометаша за даљим стицањем знања, и између ових варијабли постоје статистички значајне високе позитивне корелације (повезаности) које организатори и реализатори образовања за спортисте треба да уважавају и у образовној пракси (ис)користе.

То значи, на пример, да уколико испитани активни рукометаш жели даље да „обогаћује“ своја знања, у вези са хуманијим односима међу половима, или, пак, ро-

дителяством, онда аутоматски жели и да унапреди своја знања из преосталих наведених области, уколико оваква жеља не постоји у једној од њих, онда се она не испољава ни у односу на друге области стицања знања код активних рукометаша.

Можемо, надаље, да приметимо да факторска структура и скале САМО и скале ЗЗДС указује на повезаност знања „везаних“ за обављање породичних (домаћинских) активности и знања везаних за посао. Остаје још увек „отворено“ питање да ли је можда економски моменат „најјача карика“ између ових врста знања, односно испољености њихове солидне статистичке, а вероватно и реалне, повезаности.

Други фактор дефинишу варијабле: жеља за стицањем знања везаних за друштвено-економско-политичка збивања у земљи, Европи и свету, знања везаних за одбрану и заштиту и знања везаних за друштвено-економско-политичка збивања у комуну, ужем и ширем окружењу. У овај фактор су се у потпуности „пресликала“ знања из нашег, нешто раније описаног, „модела“ везана за, и те како значајне, друштвено-економско-политичке активности појединца, па и спортиста – рукометаша.

Трећи, факторском анализом, добијени фактор „дефинишу“ варијабле попут: жеље за стицањем знања о начину организовања и провођења слободног времена, знања везаних за спорт и рекреацију, обављање (упражњавање) различитих вештина и бављење хоби активностима (углавном у слободном времену). И у овом случају, знања везана за различите вештине исказују су повезаним са забавно-рекреативним активностима (нарочито са знањима битним за бављење спортом и рекреирањем).

Четврти изоловани фактор одређују варијабле које се односе на жељу за стицањем културно-естетских знања и теоријске и практичне природе, односно знања повезаних са културно-естетским активностима испитаних појединаца – активних рукометаша, а која у овом контексту имају своју васпитно-образовну „тежину“.

Пети изоловани фактор „дефинишу“ варијабле – жеље за обогаћивање знања која нису најнепосредније повезана са послом који активни рукометаши, поред бављења спортом, обављају, али утичу на успешност обављања таквих послова и за квалитетно унапређивање знања о међуљудским односима на послу. Могли бисмо овај фактор да именујемо – жељом за стицање знања из области шире професионалне културе, која нису најнепосредније употребљива, код активних рукометаша.

Укупно пет факторисањем (факторском анализом) „издвојених“ (изолованих) фактора указују нам да су жеље за даљим и дубљим образовањем наших испитаних активних рукометаша углавном сконцентрисане око следећих скупина знања: знања везаних за обављање породичних активности, а и најдиректније, за обављање посла (први фактор); за „обављање“ друштвено-економско-политичких активности (други фактор); забавно-рекреативних активности и редовније упражњавање различитих вештина (трећи фактор); културно-естетских активности (четврти фактор) и знања из

области шире професионалне културе (пети фактор). (Овакав емпиријски налаз је врло повољан за стручњаке у савременом спорту који раде шире и више са својим спортистима од суште технике и тактике непосредног спорта којима се баве.)

Као што може да се примети, садржај издвојених и изолованих фактора факторском анализом емпиријских података који се односе на жеље испитаних активних рукометаша за даљим стицањем више знања је нешто „чистији“ уколико, пак, имамо на уму наш првобитни „модел“ извођења различитих области знања из животних активности и улога активних рукометаша, од садржаја фактора који „реалније“ описују самопроцене наших испитаних активних рукометаша о количини поседованих знања из образовних области, за које се очекује да сваки појединац у XXI веку има одређену „количину“ сазнања (наравно из неких области мање, а из неких више).

Стога смо и нешто смелије приступили именовану пет фактора издвојених са скале за изражавање жеље код активних рукометаша за даљим стицањем и проширивањем знања (скале ЗЗДС). Иако је „распоред“ варијабли по факторима поприлично сличан на обе, коришћене, мерне скале, он није сасвим и идентичан, што нам указује да постоји повезаност између поседованих и жељених знања код активних рукометаша, али да су то, наравно, и две, за стручњаке у образовању, различите „ствари“.

Применом факторске анализе добијених емпиријских података на нашем узорку активних рукометаша и рукометашица код нас данас, успели смо, изгледа, да остваримо оне циљеве истраживања због чијег постизања смо се за факторску анализу, као сложен психометријско-статистичко-математички поступак изоловања фактора и определили, како би смо сасвим могли да одговоримо на постављени проблем и предмет овог стручног рада, најопштије – образовање активних рукометаша.

Већи број међусобно повезаних манифестних варијабли код рукометаша успели смо да сведемо на њихов „нешто“ мањи број, али међусобно релативно независних, тзв. латентних, варијабли које нам „стварају“ одређену слику о међусобним односима манифестних варијабли, а што је знатно помогло у разумевању проблема.

Факторска дескрипција (описивање) самопроцене поседованих знања и жеље за даљим стицањем знања код наших активних рукометаша омогућила нам је знатно дубље проницање у истраживање укључених ових укупно тридесет варијабли нашег истраживања. Наш „модел“ издвајања одређених области знања на основу животних активности и различитих улога рукометаша, од кога смо у истраживање кренули, претрпео је, стога, извесне, али за овакве истраживачке прилике, нужне измене.

Међутим, морамо да „нагласимо“ да он није ни био сачињен са превасходном намером пристизања до међусобно повезаних области знања, већ да му је намена била да путем истраживања утврдимо подесност таквог начина долажења до подручја образовања и до образовних садржаја намењених рукометашима. Имајући ове напо-

мене у виду, чини нам се да можемо поуздано да закључимо – бар у оквирима нашег истраживања – да активности и улоге које човек у животу обавља стварају погодну основу за издвајање подручја и садржаја образовања које би они „савлађивали“.

У наредним деловима рада, у којима ћемо да разматримо вредносне оријентације и образовне потребе рукометаша, однос између изражености вредносних оријентација код активних рукометаша и њихове самопроцене о количини знања која сматрају да поседују, односно њихове жеље за даљим стицањем знања, чинићемо то преко издвојених фактора и укупних, емпиријски добијених, скорова на једној, али и на другој, у емпиријском истраживању, употребљеној мерној скали.

6.3. ВРЕДНОСНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ И ОБРАЗОВНЕ ПОТРЕБЕ РУКОМЕТАША

6.3.1. Вредносне оријентације и водећа оријентација рукометаша према (само)образовању

Емпиријски утврђен однос, у нашем истраживању, који желимо да разматрамо у овом дѐлу презентације рада, између факторско-статистичке изражености сваке од шест образовних вредносних оријентација појединаца – а активних рукометаша и водеће вредносне оријентације код истих испитаника према образовању као вредности, приказан је (врло кондензовано) у Табели 8.1.

Табела 8.1 – *Вредносне оријентације рукометаша и водећа оријентација према образовању*

Вредносне оријентације рукометаша /водећа оријентација према образовању	ВОДЕЋА ОРИЈЕНТАЦИЈА АКТИВНИХ РУКОМЕТАША ПРЕМА ОБРАЗОВАЊУ (шест категорија)
ТЕОРИЈСКА (две категорије)	$X^2 = 13.11$ $df = 5$ * $C = 0.20$ $r = 0.12$
ЕКОНОМСКА (две категорије)	$X^2 = 8.88$ $df = 5$ $C = 0.17$ $r = 0.09$
ЕСТЕТСКА (две категорије)	$X^2 = 3.17$ $df = 5$ $C = 0.10$ $r = 0.7$
ДРУШТВЕНА (две категорије)	$X^2 = 6.06$ $df = 5$ $C = 0.14$ $r = 0.01$
ПОЛИТИЧКА (две категорије)	$X^2 = 12.64$ $df = 5$ * $C = 0.20$ $r = 0.7$
РЕЛИГИЈСКА (две категорије)	$X^2 = 6.25$ $df = 5$ $C = 0.14$ $r = 0.10$

Легенда:

χ^2 – хи-квадрат

df – број степени слободe

* – хи-квадрат значајан на нивоу 0.05

C – коефицијент контингенције

r – Пирсонов коефицијент корелације

Увидом у Табелу 8.1, сасвим евидентно, може да се примети да се статистички значајна и нешто виша (у односу на остале коефицијенте контингенције) статистичка, али и свака друга, *повезаност* појавила у односима теоријске и политичке вредносне оријентације активних рукометаша и њихове „водеће“ вредносне оријентације према образовању, за коју сматрамо да представља њихов одређени *вредносни однос* према сваком, па и према свом, досадашњем и будућем образовању.

Спортисти – активни рукометаша, у нашем емиријском истраживању, а који имају знатно изражену *теоријску вредносно оријентацију* у највећем броју, и такође знатно већем од оних код којих је ова оријентација мање изражена, *образовање схватају* као *саставни део свог живота* ($C = 0.20$, $\chi^2 = 13.11$, значајан на нивоу 0.05).

Осврнувши се на типове особа, с обзиром на оријентацију према образовању које наводи Хал, могли бисмо да констатујемо да већину наших активних рукометаша, са израженом теоријском вредносном оријентацијом, чине образовно свеобухватни (комплексивни) појединци (Д. Савићевић, 1989, стр. 123).

За разлику од њих, активни рукометаша са израженом теоријском вредносном оријентацијом у мањем обиму нешто чешће образовање посматрају као инструменталну вредност, односно сагледавају образовање у функцији постизања једног од циљева у животу. Њих бисмо могли да сматрамо усмереним, фокусираним, особама, које имају позитивну и специфичну релацију према образовању (Ибидем).

Такође, оваква наша емпиријска налажења о схватању образовања код активних рукометаша, с обзиром на релативно ниску израженост теоријске вредносне оријентације, у потпуности, одговарају Шпрангеровом опису теоријског „типа“ личности, које смо навели на одговарајућем месту у раду, као особе чији је главни циљ (потреба) у животу да даље стичу и континуирано „развијају“ своја знања.

Наши испитани активни рукометаша, према добијеним емпиријским налазима и факторисањем истих, са нарочито израженом *политичком вредносном оријентацијом* и образовањем које је овој вредносној оријентацији адекватно, као и они са мање израженом овом оријентацијом, најчешће (само)образовање схватају као *саставни део живота* и као *средство за досезање једног од животних циљева*, но чешће, него овим другима, њима нису чак ни донекле познате могућности које ово образов-

ање пружа и нису заинтересовани да их сазнају и користе, то јест, углавном више и негативно се односе према њима ($C = 0.20$, $X^2 = 12.64$, значајан на нивоу 0.05).

Спортисте – активне рукометаше, пак, према добијеним емпиријским резултатима, са „више и јаче“ израженом политичком вредносном оријентацијом можемо у неретким случајевима окарактерисати, да се опет „послужимо“ Халовим речима, као несвесне и резистентне особе у односу на сопствено васпитање и образовање, његово вредновање, и спремности на коренитије промене у њему.

Иако израженост „осталих“ вредносних оријентација (а евидентно из Табеле 8.1) није статистички значајно повезана са водећом оријентацијом испитаних активних рукометаша према образовању, ипак можемо да уочимо извесне, релативно поуздане тенденције, које нам у раду са њима могу да буду од значаја.

На пример, активни рукометаши, са израженом *економском* вредносном оријентацијом, у мањој мери познају погодности које им образовање може да пружи, сматрају да оне нису намењене „баш њима“ и често образовање опажају у функцији постизања неког од „циљева“ у животу, што је прилично у складу са доминантним интересовањем, које истиче Шпрангер, човека „економског типа“ за свим оним – па и образовањем – што је корисно ($C = 0.17$, $X^2 = 8.88$ и није значајан).

Међу испитаним спортистима, које карактеришу изражена *естетска* и изражена *друштвена* вредносна оријентација, безмало је „занемарљив“ број оних којима су непознате могућности које се за образовање „пружају“ (за естетску $C = 0.10$, $X^2 = 3.17$ и није значајан; за друштвену $C = 0.14$, $X^2 = 6.06$ и није значајан).

Занимљиво је, такође, овде и скренути пажњу да највише испитаних активних рукометаша, са израженом *религијском* вредносном оријентацијом, образовање сматра средством за постизање једног од животних циљева, можда оног највишег, према Шпрангеру – *сједињености* ($C = 0.14$, $X^2 = 6.25$ и није значајан).

(Али „сједињеност“ вредносних оријентација спортиста и њиховог актаулног „деловања“ је више него изражена. Можда је савремени спорт управо сфера људског стваралачког испољавања где је такву „сједињеност“ могуће изванредно постићи. Зато спортисти, неким мање упућенима, и више личе на неку „секту“.)

Након претходних разматрања добијених и приказаних резултата, могли бисмо да закључимо да је наша претпоставка (хипотеза) о статистички значајној повезаности сваке од шест вредносних оријентација са водећим оријентацијама испитаних активних рукометаша према образовању само *делимично потврђена*, и то на тај начин – што таква повезаност постоји између изражености теоријске и политичке вредносне оријентације и „водеће“ оријентације према образовању, док се, када је реч о четири преостале вредносне оријентације, могу уочити само извесне позитивне тенденције у односу њихове изражености и вредновања васпитања и образовања.

6.3.2. Вредносне оријентације рукометаша и главна образовна потреба (разлог)

Већ смо истакли да ћемо *разлог* због кога се активни рукометаша укључују у образовање *посматрати као главну образовну потребу*. У Табели 9.1 приказан је однос између изражености вредносних оријентација активних рукометаша и њихових главних образовних потреба. Приметно је да *економска и естетска* вредносна оријентација код спортиста статистички значајно *корелирају са разлогом* због кога активни рукометаша отпочињу неку образовну активност.

Испитани активни рукометаша, са више израженом економском вредносном оријентацијом, у највећем броју, предузимају личне образовне подухвате да би боље обављали одређени посао којим се, уз спорт који активно упражњавају, баве и да би у њему значајније напредовали ($C = 0.24$, $X^2 = 18.40$, значајан на нивоу 0.01).

„Доминантност“ овакве образовне потребе код спортиста – рукометаша, чини нам се, да је у потпуности у складу са основним интересовањем човека „економског типа“ за оним што је корисно као и са његовом тенденцијом да „одабира“ практична знања. Морамо, ипак, истаћи, да поменути „разлог“ прилично често наводе и појединци који немају нарочито изражену ову вредносну оријентацију.

Међутим, након овог разлога, највећи број испитаних активних рукометаша, које бисмо могли окарактерисати као економски тип, упушта се у одређену образовну активност да би се бавио нечим другим и на тај начин бар мало и накратко „побегао“ од оног што свакодневно „чини“, док особе које овом типу не припадају, веома често – отпочињањем образовне активности – желе да задовоље потребу за уживањем у самом учењу, то јест, да нешто учине за „своју душу“.

Спортисти – рукометаша, обухваћени емпиријским истраживањем, које бисмо могли означити „естетским типом“, у нешто мањем броју од оних које овом типу не припадају, желе да путем образовања задовоље потребе за личним професионалним унапређењем, како их назива Бошије (Д. Савићевић, 1989, стр. 133).

Испитани активни рукометаша, који припадају поменутом типу личности, нешто чешће имају потребу, да током образовне активности, „уживају“ у самом учењу (когнитивни интерес), да у њему, можда, „проналазе“ одређени „склад“, док они код којих естетска вредносна оријентација није изражена, не ретко „беже“ из свакодневнице у образовну активност (потреба за социјалном стимулацијом).

У односу преосталих вредносних оријентација и главних образовних потреба испитаних активних рукометаша могу се, такође, иако нису статистички „значајне“, приметити извесне опште, али константне, тенденције које овде не бисмо детаљније коментарисали, јер су индиректно значајне за предмет нашег рада.

Спортисти – активни рукометаши, који имају изражену *теоријску* вредносну оријентацију, за разлику од оних код којих то није случај, према добијеним резултатима, чешће се, за укључивање у образовну активност, опредељују због *задовољства* које налазе у самом процесу учења ($C = 0.17$, $X^2 = 9.16$ и није значајан).

Табела 9.1 – Вредносне оријентације и главна образовна потреба рукометаша

Вредносне оријентације /главна образовна потреба	ГЛАВНА ОБРАЗОВНА ПОТРЕБА АКТИВНИХ РУКОМЕТАША РАЗЛОГ УКЉУЧИВАЊА У ОБРАЗОВНУ АКТИВНОСТ (седам категорија)
ТЕОРИЈСКА (две категорије)	$X^2 = 9.16$ df = 6 $C = 0.17$ r = 0.11
ЕКОНОМСКА (две категорије)	$X^2 = 18.40$ df = 6 * * $C = 0.24$ r = 0.06
ЕСТЕТСКА (две категорије)	$X^2 = 18.68$ df = 6 ** $C = 0.24$ r = 0.08
ДРУШТВЕНА (две категорије)	$X^2 = 10.25$ df = 6 $C = 0.18$ r = 0.15
ПОЛИТИЧКА (две категорије)	$X^2 = 10.01$ df = 6 $C = 0.18$ r = 0.04
РЕЛИГИЈСКА (две категорије)	$X^2 = 10.86$ df = 6 $C = 0.19$ r = 0.09

Легенда:

X^2 – хиквадрат

df – број степени слободe

** – хи-квадрат значајан на нивоу 0.05

C – коефицијент контингенције

r – Пирсонов коефицијент корелације

Испитаним спортистима – активним рукометашима, који припадају *друштвеном* вредносном типу, ангажовање у образовној активности омогућује да се, бар неколико часова, баве нечим другим и другачијим од оног што свакодневно чине.

Код ове категорије рукометаша може да се уочи „блага“ (наспрот нашим очекивањима) „тежња“ да се у образовну активност „укључују“ ради упознавања нових људи и проширивања круга пријатеља ($C = 0.18$, $X^2 = 10.25$ и није значајан).

У знатном нескладу са карактеристикама и доминантном вредношћу тзв. *политичког* вредносног типа личности делује нам често навођење, као битних разлога партиципације у образовној активности – коришћење могућности да се „пружи“ знатно већи допринос заједници, ужој и широј околини, од стране оних активних рукометаша који имају више изражену политичку вредносну оријентацију.

Но, могуће је, а као што је опште знано, кроз тзв. политички допринос заједници, друштву, држави, свету стећи и моћ одређене врсте и нивоа ($C = 0.18$, $X^2 = 10.01$ и није значајан), па је могуће да овде и није све баш „најчистије“.

Такође је веома занимљиво да активни рукометаши, са израженом *религијском* вредносном оријентацијом, нешто ређе, у односу на оне код којих ова оријентација није изражена, предузимају образовне активности да би „побегли“ из свакодневнице и да би, на тај начин, и у тој ситуацији, дали већи лични „допринос“ заједници и друштву у којем раде и живе ($C = 0.19$, $X^2 = 10.86$ и није значајан).

Као што се, скоро на крају овог дѐла расправе, може да примети, и наша друга хипотеза, којом смо изразили претпоставку о вероватном постојању статистичка, па и друге, значајне повезаности између изражености шест вредносних оријентација личности и главне образовне потребе активних рукометаша, односно разлога због кога би отпочели образовну активност, је само дѐлом потврђена.

Статистички значајна повезаност постоји између економске и естетске вредносне оријентације и главне образовне потребе, уз напомену да је извесне општије тенденције могуће јасније уочити и у односима између изражености преостале четири вредносне оријентације и разлога због којих испитани активни рукометаши партиципирају у образовању које им је намењено и мора да им буде доступно.

6.3.3. Вредносне оријентације рукометаша и поседована и жељена знања

У овом дѐлу нашег стручног рада разматраћемо добијене емпиријске резултате истраживања (обрађене факторском анализом) у светлу две наше битне претпоставке – хипотезе: да постоји статистички значајна повезаност између изражености сваке од шест *вредносних оријентација* код испитаних активних рукометаша и самопроцене активних рукометаша о *количини поседованих знања*, као и статистички значајна повезаност ових оријентација са жељом активних рукометаша за даљим стицањем знања из различитих, унапред дефинисаних, образовних области.

Као што смо већ претходно и напоменули, то ћемо, изгледа најприхватљивије, да учинимо преко фактора издвојених са скале САМО и скале ЗЗДС.

Табела 10.1 – Корелације вредносних оријентација рукометаша и самопроцене количине поседованих знања

Вредносне оријентације / скупине знања (фактори)	ЗНАЊЕ 1	ЗНАЊЕ 2	ЗНАЊЕ 3	ЗНАЊЕ 4
ТЕОРИЈСКА	.091	.073	.108	.013
ЕКОНОМСКА	.073	.108	.112	.082
ЕСТЕТСКА	.127	.037	.095	.030
ДРУШТВЕНА	.191**	.030	.162*	.146*
ПОЛИТИЧКА	.123	.074	.187**	.126
РЕЛИГИЈСКА	.060	.143*	.090	.027

Легенда:

ЗНАЊЕ + ОДРЕЂЕНИ БРОЈ = РЕДНИ БРОЈ ФАКТОРА НА СКАЛИ – САМО

* r – значајан на нивоу 0.01

** r – значајан на нивоу 0.001

Емпиријски добијена „матрица“ корелација између вредносних оријентација испитаних активних рукометаша у нашем истраживању и њихове самопроцене о количини поседованих знања (збирни подаци презентирани у Табели 10.1) „показује“ нам да реално „постоји“ статистички значајна повезаност (X^2 – значајан на нивоима 0.01 и 0.001) између друштвене вредносне оријентације, испољене код активних рукометаша, и Фактора – Знање 1, 3 и 4; политичке вредносне оријентације и Фактора – Знање 3 и религијске вредносне оријентације рукометаша и Фактора – Знање 2.

Испитани спортисти – активни рукометаша, који, према емпиријским резултатима, више имају изражену друштвену вредносну оријентацију личности, статистички значајно чешће процењују да поседују мало, односно, по њима, сасвим недовољно, културно-естетских знања теоријске и „практичне“ природе; знања о друштвено-економско-политичким збивањима у комуни, земљи, Европи, али и свету, космосу и сл. (Фактор – Знање 1; $r = .191$, X^2 – значајан на нивоу 0.001); знања везана за домаћ-

инство, родитељство, хоби активности, о начину (само)организовања и (само)провођења слободног времена и знања најнепосредније повезана са послом, или послови-ма, који, уз активно бављење рукометом на домаћем и међународном нивоу, обављају (Фактор – Знање 3; $r = .162$, X^2 – значајан на нивоу 0.01).

Такође, ови испитани активни рукометаши, према добијеним емпиријским резултатима и „факторисању“ истих, „сматрају“ да поприлично и много знања имају о одбрани и заштити, затим оних знања која су неопходна за обављање различитих вештина, као и знања, за нас посебно релевантна и занимљива, везана за спорт и рекреацију (Фактор – Знање 4; $r = .146$, X^2 – значајан на нивоу 0.01). (Већини ових резултата ћемо се, у току рада, још да „враћамо“ и исцрпније их коментаришемо.)

С друге стране, испитани активни рукометаши, обухваћени нашим емпиријским истраживањем, који, према овде коришћеним „класификацијама“ типова интегралне личности, припадају политичком вредносном типу, статистички значајно процењују, у односу на оне који не припадају овом типу, да прилично и много знања поседују о домаћинству, родитељству, најразличитијим хоби активностима, начину квалитетног организовања и провођења слободног времена и знања најдиректније везана за посао (Фактор – Знање 3; $r = .187$, X^2 – значајан на нивоу 0.001).

Спортисти – активни рукометаши, са више и статистички, факторски израженијом религијском вредносном оријентацијом, статистички значајно више сматрају да поседују мало знања о међуљудским односима на послу, затим оних која нису најдиректније повезана са послом којим се, сем рукомета, баве, али утичу на успешност његовог обављања, знања о друштвено-економско-политичким збивањима у нашем друштву и сва она знања која су најдиректније повезана са послом којим се, сем спорта, баве (Фактор – Знање 2; $r = .143$, X^2 – значајан на нивоу 0.01).

Изгледа да испитани рукометаши, који припадају религијском вредносном типу интегралне личности, сматрају нешто скромнијим своје познавање посла који, уз спорт, чешће или ређе обављају, јер се вероватно озбиљније не односе према њему, или су, што је још вероватније, још увек само „фиктивно“ запослени.

Уколико у Табели 10.1 пратимо тзв. предзнаке Пирсоновог коефицијента корелације, можемо јасно да приметимо да спортисти – активни рукометаши, са израженијом теоријском и политичком вредносном оријентацијом из највише области, сматрају да поседују прилично и много таквих знања, изузев у оба случаја у односу на Фактор – Знање 4 – знања из области „одбране и заштите“, везана за вештине и спорт и рекреацију. На ову евидентну тенденцију указујемо имајући на уму, ипак, овде веома ниске вредности коефицијената корелације.

Након нашег емпиријског истраживања и статистичке презентације и поприличне интерпретације групе резултата која одсликава постојеће односе између вред-

осних оријентација и самопроцене испитаних активних рукометаша о укупној количини поседованих знања (које такође можемо посматрати као процене њиховог претходног задовољавања образовних потреба везаних за различита образовна подручја и садржаје образовања), тешко нам је наћи иоле задовољавајућа, али разумна, објашњења за наша налажења, с обзиром да врсте знања које наши испитани активни рукометаша, одређеног вредносног типа личности, сматрају да у високом степену поседују, уистину нису она знања која се нама чине карактеристичним за поједине „типове“ личности спортиста у савременом спорту данас код нас.

Исказани односи између вредносних оријентација и самопроцене рукометаша о количини „поседованих“ знања из различитих области, опет, делимично потврђују нашу хипотезу о повезаности ових варијабли. Статистички значајна повезаност испољила се, од шест посматраних вредносних оријентација, између друштвене, политичке и религијске и самопроцене испитиваних рукометаша о поседованим знањима из појединих области наука, „лепих“ уметности, или спорта.

Погледаћемо сада, настојећи знатно пажљивије (Табела 10.2), не само до којих, већ и каквих емпиријских резултата смо пристигли емпиријским истраживањем односа између, теоријски и емпиријски утврђених вредносних оријентација код спортиста – активних рукометаша и исказаних жеља наших испитаних спортиста – активних рукометаша „везаних“ за обогаћивање њихових знања из различитих области науке, неких лепих уметности, као и из савременог спорта.

Спортисти – активни рукометаша, који, према резултатима и њиховој статистичкој обради, имају више изражену економску вредносну оријентацију, статистички значајно имају и изражену „жељу“ да још више прошире своју ширу професионалну културу (Фактор – Жеља 5; $r = .160$, X^2 – значајан на нивоу 0.01).

Могли бисмо претпоставити да одрастао човек, тзв. економског типа, „опажа“ ову врсту знања посебно корисном за боље обављање посла који му омогућава да задовољи интересовања која се, према, већ више пута помињаном, мишљењу Шпрангера, првенствено заснивају на чешћем задовољавању телесних потреба.

Испитани активни рукометаша, у нашем истраживању, који припадају друштвеном вредносном типу, статистички значајно мање имају изражену жељу за даљим стицањем знања везаних за забавно-рекреативне активности и упражњавање различитих вештина (Фактор – Жеља 3; $r = .200$, X^2 – значајан на нивоу 0.001). Такође, одсуство овакве жеље за стицањем нових знања, заиста, статистички значајно испољављују и испитани рукометаша са више израженом политичком вредносном оријентацијом (Фактор – Жеља 3; $r = .166$, X^2 – значајан на нивоу 0.01).

Наша емпиријска налажења која показују да активни рукометаша, са израженом економском вредносном оријентацијом, желе да стичу знања из области „шире“

професионалне културе, делују нам „сагласна“ оним које наводи Н. Качавенда-Радић приликом истраживања односа (повезаности, корелација) између вредносних оријентација и стварног и жељеног избора садржаја образовања.

Табела 10.2 – Корелације вредносних оријентација и жеље рукометаши за стицањем знања

Вредносне оријентације / жеље за различитим врстама знања (фактори)	ЖЕЉА 1	ЖЕЉА 2	ЖЕЉА 3	ЖЕЉА 4	ЖЕЉА 5
ТЕОРИЈСКА	.005	.037	.089	.076	.097
ЕКОНОМСКА	.070	.034	.044	.064	.160*
ЕСТЕТСКА	.008	.002	.108	.066	.108
ДРУШТВЕНА	.102	.087	.200**	.078	.023
ПОЛИТИЧКА	.029	.037	.166*	.049	.095
РЕЛИГИЈСКА	.020	.111	.099	.090	.046

Легенда:

ЖЕЉА + ОДРЕЂЕНИ БРОЈ = РЕДНИ БРОЈ ФАКТОРА НА СКАЛИ – ЗЗДС

* r – значајан на нивоу 0.01

** r – значајан на нивоу 0.001

Према овом аутору, особе са израженијом економском вредносном оријентацијом статистички значајно (X^2 – значајан на нивоу 0.01) и у већем броју партиципирају (узимају учешћа) у организованим облицима образовања који су намењени одраслима у којима превасходно савлађују стручне садржаје и, такође, статистички значајно (X^2 – значајан на нивоу 0.01) желе да усвајају стручне садржаје из „ширег“ спектра образовања (Н. Качавенда-Радић, 1983, стр. 60,72).

Разматрани резултати истраживања, о односу вредносних оријентација и жеље за даљим стицањем знања, имајући на уму разноврсност области знања, делимич-

но потврђују претпоставку о повезаности шест вредносних оријентација и поменуте жеље рукометаша за образовањем. Статистички значајно са њом повезане су економска, друштвена и политичка вредносна оријентација, што код спортиста, у савременом спорту, изгледа и доста логично и прихватљиво.

6.3.4. Вредносне оријентације рукометаша и укупна количина поседованих и жељених знања

Процену испитаних активних рукометаша о укупно поседованој количини знања из петнаест различитих образовних области „пратићемо“ преко укупног сора на скали САМО, док ћемо укупну изражену жељу активних рукометаша за обогаћивањем већ постојећих знања из истих петнаест образовних области да посматрамо преко њиховог укупног исказаног сора на скали ЗЗДС.

Упуштајући се у емпиријско истраживање, ми смо, имајући у виду планиране податке које ћемо помоћу две поменуте скале судова да прикупимо, претпоставили постојање статистички значајне „повезаности“ између изражености шест вредносних оријентација и самопроцене испитаника – активних рукометаша о укупно поседованој количини знања у оквиру свих петнаест наведених области, као и постојање такве повезаности између вредносних оријентација активних рукометаша и њихове укупне жеље за даљим стицањем знања у односу на истих петнаест образовних области.

(Сходно оваквим – и теоријским, очекивањима, формулисали смо још две хипотезе нашег истраживања, јер смо желели посебну пажњу да посветимо томе да ли ће, како ће и колико ће „објективно“ наши испитани активни рукометаша да реално процене „укупну количину“ својих дотадашњих знања, како би били сигурнији у објективности и у њихове друге одговоре које ће да дају.)

Уколико пажљивије погледамо Табелу 11.1, на којој су приказане корелације (и њихова значајност) између вредносних оријентација активних рукометаша и њихове самопроцене укупне поседоване количине знања, можемо да приметимо да постоји статистички значајна повезаност између друштвене и политичке вредносне оријентације и њихове (само)процене поседоване количине знања.

Активни рукометаша, а према нашим резултатима емпиријског истраживања, који „припадају“ друштвеном вредносном типу, односно имају изражену друштвену вредносну оријентацију, статистички значајно чешће процењују скромнијим (малим) своја знања из свих петнаест области ($r = .171$, X^2 – значајан на нивоу 0.01).

Насупрот њима, активни рукометаша, са израженом политичком вредносном оријентацијом су знатно сигурнији у своја постојећа знања, односно статистички значајно већи број њих сматра да, из петнаест наведених образовних области, поседује

прилично, или много, знања ($r = .150$, X^2 – значајан на нивоу 0.01). Као да спортисти, осим, или после спорта, не би желели да буду „политичари“, на пример.

Може се поставити питање – да ли особама из нашег истраживања овај релативно виши степен сигурности у сопствена знања доприноси, између осталог, задовољавању њихове, према Шпрангеру, најјаче потребе појединаца – потребе за испољавањем одређене личне „моћи“, најчешће, у односу на друге појединце.

Табела 11.1 – Корелације вредносних оријентација рукометаша и самопроцене поседоване количине знања

Вредносне оријентације / Сума са скале САМО	Самопроцена количине поседованих знања из свих области (Сума са скале САМО)
ТЕОРИЈСКА	.126
ЕКОНОМСКА	.057
ЕСТЕТСКА	.001
ДРУШТВЕНА	.170*
ПОЛИТИЧКА	.149*
РЕЛИГИЈСКА	.115

Легенда:

* r – значајан на нивоу 0.01

Посматрајући висине коефицијената корелација (Табела 11.1), могу се приметити још, најмање, две тенденције: Спортисти – активни рукометаша, са израженом теоријском вредносном оријентацијом, склони су да своја знања процењују ставкама „прилично“ и „много“ ($r = .127$, X^2 – није статистички значајан), што нам делује сагласно Шпрангеровом опису овог вредносног типа личности.

За разлику од ове готово извесне тенденције, уочљиво је да са значајнијом израженошћу религијске вредносне оријентације личности континуирано опада укупна „количина“ знања коју спортисти – активни рукометаша „просуђују“, исказују да већ значајно поседују ($r = .116$, X^2 – није статистички значајан).

Сви поменути емпиријски резултати указују нам да је још једна од наших хипотеза само делимично потврђена. Односно, можемо да закључимо да су неке од посматраних вредносних оријентација – друштвена и политичка – статистички значајно повезане са самопроценом рукометаша о укупној поседованој количини знања из свих петнаест наведених и праћених образовних области.

Овде посебно скрећемо пажњу само на то да су поменуте две вредносне оријентације статистички значајно повезане и са проценом активних рукометаша о поседованој количини знања из појединих образовних области.

Табела 6.5 – Количина поседованих знања шире *професионалне* културе и *жеље* за стицањем знања

Жеља за даљим стицањем знања		Поседована знања		САМОПРОЦЕНА КОЛИЧИНЕ ПОСЕДОВАНИХ ЗНАЊА ИЗ ОБЛАСТИ ШИРЕ ПРОФЕСИОНАЛНЕ КУЛТУРЕ							
				МАЛО		ПРИЛИЧНО		МНОГО		УКУПНО	
				f	%	f	%	f	%	f	%
НЕ ЖЕЛИ ДАЉЕ ДА СТИЧЕ ЗНАЊЕ	f	16	51.61	4	12.90	9	31.03	31	9.73		
	%	15.69		2.88		15.79					
ЖЕЛИ ДАЉЕ ДА СТИЧЕ ЗНАЊЕ	f	86	31.97	135	50.19	48	17.84	269	90.27		
	%	84.31		97.12		84.21					
УКУПНО	f	102		139		57		300	100.00		
	%	34.00		46.33		19.00		100.00			

Легенда:

$$X^2 = 13.93$$

за $df = 2$ значајан на нивоу 0.001

$$C = 0.21$$

„Жеље“ активних рукометаша за даљим стицањем знања, посматраних, било путем фактора из појединих образовних области, било путем укупног скорa на скали за изражавање ових жеља (скала ЗЗДС), уврстили смо у наше емпиријско истраживање из (најмање) два, мислимо, сасвим оправдана, разлога:

– Наиме, сматрамо да оне чине неопходан „елеменат“ проучавања образовних потреба личности, па и спортиста, с обзиром на подручја и садржаје образовања, јер нам, прво, поприлично тога могу да покажу о пожељним, жељеним и потребним стандардима у односу на количину, и ниво, знања, са становишта појединца, кроз чије мишљење „проговарају“ и захтеви друштва у коме се живи и ради.

Најчешће изгледа да је понешто „срамотно и тегобно“ не знати, или нас, опет, баш то „понешто“ посебно и више интересује. Овакав „налаз“ код наших испитаника изгледа реално и постоји, што поред низа других налаза, такође – „охрабрује“.

– Друго, имајући на уму бројна друга, па и наше, одређења образовних потреба, као разлике, или јаза, између поседованих и оних знања која треба (из разнородних разлога) да стекну, поред истраживања поседованих, морали смо емпиријски да истражимо и она „друга“ – њихова жељена знања.

Пре тога погледајмо на шта нам указују коефицијенти корелација емпиријских података између изражености шест вредносних оријентација и укупне жеље испитаних активних рукометаша за даљим стицањем знања (Табела 11.2).

Табела 11.2 – Корелације вредносних оријентација рукометаша и жеље за стицањем знања

Вредносне оријентације активних рукометаша / Сума са скале 33ДС	Укупна жеља активних рукометаша за даљим стицањем знања из петнаест различитих области (Сума са скале 33ДС)
ТЕОРИЈСКА	.017
ЕКОНОМСКА	.067
ЕСТЕТСКА	.015
ДРУШТВЕНА	.123
ПОЛИТИЧКА	.014
РЕЛИГИЈСКА	.065

Легенда:

$$X^2 = 12.92$$

за $df = 2$ значајан на нивоу 0.001

$$C = 0.23$$

Као што можемо, релативно јасно, да приметимо, ни у једном од посматраних шест односа не постоји статистички значајна повезаност (на нивоу 0.01 и 0.001). Једино нешто виши Пирсонов коефицијент корелације (мада свакако не и висок) појављује се приликом исказивања жеље за обогаћивањем знања из свих петнаест посматраних образовних области код рукометаша с обзиром на израженост друштвене вредносне оријентације ($r = .124$, X^2 – није статистички значајан).

Испитани активни рукометаша, који имају изражену ову вредносну оријентацију, имају и нешто већу жељу за проширивањем постојећих и стицањем нових знања. Предзнаци поменутих коефицијената повезаности вредносних оријентација рукометаша и укупне жеље за даљим образовањем указују нам на, истина благу, појаву да са повећањем изражености економске, естетске и религијске вредносне оријентације опада укупна жеља за даљим стицањем било којих знања.

И поред ових назнака, које, додуше, „произилазе“ из обрађених емпиријских података, презентираних у Табели 11.2, наш закључак је, с обзиром на постављену хипотезу, да постоји статистички значајна повезаност између свих шест вредносних

оријентација и укупне жеље испитаних активних рукометаша за „обогаћивањем“ знања, али и да се оваква очекивана повезаност, ни у једном од шест случајева, није значајно исказала. Дакле, ова наша хипотеза није потврђена.

6.3.5. Вредносне оријентације и разлика жељених и поседованих знања рукометаша

Посматрањем разлике између исказане жеље активних рукометаша за даљим стицањем знања и њихове самопроцене количине поседованих знања преко укупних скорова на скалама САМО и ЗЗДС, желели смо, у ствари, као што смо и напоменули, да се макар донекле „приближимо“ образовним потребама наших, емпиријским истраживањем обухваћених, активних рукометаша у односу на подручја и садржаје образовања. Наравно, о таквој „разлици“, у оквиру нашег истраживања, може да се расправља само условно, јер исти нумерички показатељ те разлике може да прикрива неколико различитих односа жељених и поседованих знања појединачно.

Због тога ћемо ми те „бројчане“ износе да сагледамо на тај начин што ће нам већи износи – разлике да сведоче о већем нескладу (дискрепанцији) између жељених и поседованих знања. Такође, овим показатељима додаћемо и нашу претпоставку да већи „несклад“ поседује и већу мотивациону снагу за реалније „покретање“ активног рукометаша на даље задовољавање његових образовних потреба, с обзиром на подручја и садржаје образовања који му морају да буду понуђени и доступни.

Наравно, емпиријско истраживање ове претпоставке за сада можемо једино да препустимо будућим истраживањима, док смо се ми, овом приликом, „окренули“ провери хипотезе да статистички значајна повезаност постоји између изражености свих шест вредносних оријентација рукометаша и одређене „разлике“ између жељених и поседованих знања из петнаест значајних образовних области.

Можемо да приметимо, ако „финије“ посматрамо Табелу 12.1, да једино испитани активни рукометаши, са израженијом друштвеном вредносном оријентацијом, имају, статистички, значајно чешће већу разлику (односно, несклад – дискрепанцију) између жељених и поседованих знања ($r = .192$, X^2 – значајан на нивоу 0.001).

Сходно нашој претпоставци (хипотези) о мотивационој „снази“ ове разлике, могло би се очекивати да активни рукометаши, обухваћени овом приликом емпиријским истраживањем, који припадају друштвеном вредносном типу личности, имају најизраженије (највеће) образовне потребе, посматране и преко подручја и садржаја образовања спориста – рукометаша у савременом спорту. Мотивација спориста за одређене, на пример, образовне садржаје је посебан проблем у односу на њихову мотивацију за бављење одређеним спортом, у нашем случају – рукометом.

Дакле, реч је о образовним потребама за даљњим обогаћивањем знања из одређених области, што стручњаци који раде са њима, на њиховом (до)образовању не би смели да пропусте, или да у раду са њима то и не искористе.

Табела 12.1 – Корелације вредносних оријентација и разлике жељених и поседованих знања рукометаша

Вредносне оријентације / Разлика између жељених и поседованих знања код активних рукометаша	Разлика између жељених и поседованих знања код активних рукометаша
ТЕОРИЈСКА	.049
ЕКОНОМСКА	.086
ЕСТЕТСКА	.013
ДРУШТВЕНА	.191**
ПОЛИТИЧКА	.063
РЕЛИГИЈСКА	.003

Легенда:

* r – значајан на нивоу 0.01

** r – значајан на нивоу 0.001

Занимљиво је, можда, овде још да се помене, и надаље емпиријски и на друге начине да се истражи, које су то карактеристике „друштвеног типа“ личности (и према Шпрангеру), да ли, али и на који „начин“, љубав према људима га, сходно нашим претпоставкама, чине „отвореним“ и „приступачним“ за нова сазнања (показују емпиријски резултати добијени у односу на утврђену повезаност ове вредносне оријентације и укупне жеље за стицањем знања, јер одређени тзв. „раскорак“ између „жеље“ и „укупне“ жеље рукометаша за стицањем знања се „испољава“).

Уколико се сада вратимо (посебној) хипотези истраживања (коју смо, наравно, правовремено поставили) о статистички значајној повезаности шест вредносних оријентација личности и разлика између жељених и поседованих знања код активних рукометаша, можемо да констатујемо да је она потврђена једним – „малим делом“, то јест, само је израженост друштвене вредносне оријентације код активних рукометаша у статистички значајној вези са посматраном разликом у знањима које активни рукометаш има и које жели да има, што нам је врло занимљиво.

О овим и неким још занимљивим сазнањима и на њима изведеним закључцима опширније расправљамо, у тексту који следи.

6.3.6. Вредносне оријентације и образовне потребе рукометаша и подручја образовања

До реалнијих образовних потреба, с обзиром на подручја образовања, покушали смо да пристигнемо и посредством изјашњавања активних рукометаша о области из које би понајпре стицали, односно били спремни да стичу, нова знања.

Табела 13.1 – Вредносне оријентације рукометаша и образовне потребе с обзиром на подручја образовања

Вредносне оријентације / Образовне потребе с обзиром на подручја образовања	ОБРАЗОВНЕ ПОТРЕБЕ С ОБЗИРОМ НА ПОДРУЧЈА ОБРАЗОВАЊА (шест категорија)
ТЕОРИЈСКА (две категорије)	$X^2 = 10.11$ $df = 5$ $C = 0.18$ $r = 0.00$
ЕКОНОМСКА (две категорије)	$X^2 = 6.79$ $df = 5$ $C = 0.15$ $r = 0.02$
ЕСТЕТСКА (две категорије)	$X^2 = 10.00$ $df = 5$ $C = 0.18$ $r = 0.01$
ДРУШТВЕНА (две категорије)	$X^2 = 5.91$ $df = 5$ $C = 0.14$ $r = 0.01$
ПОЛИТИЧКА (две категорије)	$X^2 = 5.81$ $df = 5$ $C = 0.18$ $r = 0.001$
РЕЛИГИЈСКА (две категорије)	$X^2 = 5.49$ $df = 5$ $C = 0.13$ $r = 0.02$

Легенда:

X^2 – хиквадрат

df – број степени слободе

C – коефицијент контингенције

r – Пирсонов коефицијент корелације

О природи овог „односа“ смо кроз одговарајућу хипотезу изразили наша очекивања о постојању статистички значајне повезаности између свих шест вредносних оријентација личности и поменутог аспекта образовних потреба према петнаест области образовања код наших активних рукометаша.

Да ли, зашто и колико сваки човек (интегрална личност) – „теоријског типа“ испољава такав склад између жељених и поседованих знања; да ли то чини мањим

(или умањеним) његове образовне потребе (с обзиром на подручја и садржаје образовања); и да ли је све то у супротности са његовим основним животним циљем – *за стицањем знања зарад откривања истине?*

6.3.7. Вредносне оријентације и образовне потребе рукометаша и начин стицања знања

Још један од, за нас значајних, „аспеката“ који смо укључили у наше изведено емпиријско истраживање односа вредносних оријентација и образовних потреба, а са кога сматрамо да се, такође, могу да посматрају и истражују образовне потребе, је и *начин* на који би испитани активни рукометаша најрадије стицали (учили, образовали се) нова и шира знања из разних области за које су најзаинтересованији.

Табела 14.1 – *Вредносне оријентације рукометаша и образовне потребе с обзиром на начин стицања знања*

Вредносне / Образовне потребе с оријентације обзиром на начин стицања знања	ОБРАЗОВНЕ ПОТРЕБЕ С ОБЗИРОМ НА НАЧИН ОБРАЗОВАЊА (седам категорија)
ТЕОРИЈСКА (две категорије)	$X^2 = 4.59$ $df = 6$ $C = 0.12$ $p = 0.01$
ЕКОНОМСКА (две категорије)	$X^2 = 10.18$ $df = 6$ $C = 0.18$ $p = 0.01$
ЕСТЕТСКА (две категорије)	$X^2 = 5.42$ $df = 6$ $C = 0.13$ $p = 0.03$
ДРУШТВЕНА (две категорије)	$X^2 = 2.37$ $df = 6$ $C = 0.09$ $p = 0.02$
ПОЛИТИЧКА (две категорије)	$X^2 = 3.77$ $df = 6$ $C = 0.11$ $p = 0.03$
РЕЛГИЈСКА (две категорије)	$X^2 = 3.36$ $df = 6$ $C = 0.10$ $p = 0.01$

Легенда:

X^2 – хиквадрат

df – број степени слободе

C – коефицијент контингенције

r – Пирсонов коефицијент корелације

Стога смо, у овом нашем стручном раду, формулисали и још једну хипотезу којом претпостављамо постојање статистички значајне повезаности између шест ис-

питиваних вредносних оријентација и образовних потреба активних рукометаша, а с обзиром на *начин* стицања знања. Уверени смо да је за сваког ко се образује, па и спортисте, битно на који од познатих дидактичко-методичких начина уче.

Но, као што може релативно јасно да се примети, на основу бројчаних показатеља, из Табеле 14.1, ни у једном односу између шест вредносних оријентација и образовних потреба спортиста – активних рукометаша, с обзиром на начин стицања знања – *не постоји статистички значајна повезаност*.

Табела 6.6 – Количина поседованих знања о међуљудским односима на послу и жеље за стицањем знања

Жеља за даљим стицањем знања	Поседована знања	САМОПРОЦЕНА КОЛИЧИНЕ ПОСЕДОВАНИХ ЗНАЊА О МЕЂУЉУДСКИМ ОДНОСИМА НА ПОСЛУ							
		МАЛО		ПРИЛИЧНО		МНОГО		УКУПНО	
		f	%	f	%	f	%	f	%
НЕ ЖЕЛИ ДАЉЕ ДА СТИЧЕ ЗНАЊЕ	f	17	40.48	5	11.90	20	47.62	42	14.00
	%	20.00		4.55		19.23			
ЖЕЛИ ДАЉЕ ДА СТИЧЕ ЗНАЊЕ	f	68	26.36	106	41.08	84	32.56	258	86.00
	%	80.00		95.50		80.77			
УКУПНО	f	85		111		104		300	100.00
	%	28.33		37.00		34.67		100.00	

Легенда:

$$X^2 = 13.03$$

за $df = 2$ значајан на нивоу 0.01

$$C = 0.20$$

Овом приликом чак нисмо могли да уочимо ни статистички неку од тенденција у овим односима „налик“ онима на које смо у претходним сегментима интерпретације емпиријских резултата скретали пажњу пажљивог читаоца.

Посматрајући релације овог аспекта образовних потреба испитаних активних рукометаша са њиховим вредносним оријентацијама, уочљиво је да би највећи број наших активних рукометаша, без обзира на (не)израженост било које од вредносних оријентација, желео да своја постојећа знања обогаћује учешћем у „дискусионим групама“, као и да „преостали“ број активних рукометаша има исто, или веома слично мишљење приликом опредељивања за друге начине, (опет) без обзира да ли неком, или ком, вредносном „типу“ личности припада, или „доминирајуће“ припада.

Као што показују резултати у Табели 13.1, ни у једном од шест посматраних односа није се испољила статистички значајна повезаност између вредносних оријентација и образовних потреба спортиста – активних рукометаша.

Уколико „трагамо“ за извесним тенденцијама, имајући на уму добијене ниске коефицијенте корелација, као и резултате истраживања – да „највећи“ број активних рукометаша жели да стиче знања везана за културно-естетске и забавно-рекреативне активности, можемо да уочимо да се за културно-естетска знања у највећем броју опредељују испитани активни рукометаша са израженом теоријском, естетском и религијском вредносном оријентацијом, док се активни рукометаша са израженом економском, друштвеном и политичком оријентацијом чешће „двоуме“ између културно-естетских и забавно-рекреативних знања, која би, најрадије, да стичу.

Нама се, у ствари, знања везана за забавно-рекреативне и њима сличне активности чине и интересантнијим и својственијим економском, друштвеном и политичком вредносном типу личности, с обзиром на то што долазе до изражаја у активностима у којима се може да сарађује са другим људима (друштвени вредносни тип), или пак са њима да се такмичи (економски и политички вредносни тип).

Ипак, морамо, „на нашу жалост“ да закључимо да ни између једне, а од шест посматраних – истраживаних вредносних оријентација, с једне, и образовних потреба испитаних активних рукометаша, с друге стране, с обзиром на *подручја* образовања, није пронађена статистички значајна повезаност (корелацију).

Стога можемо да закључимо да израженост било које од шест вредносних оријентација нема, статистички значајног, удела у опредељивању активних рукометаша за одређени начин стицања знања који у овом раду „посматрамо“ као један од аспеката образовних потреба. Овакво налажење и закључак нам указују да још једна од наших хипотеза није у потпуности потврђена.

6.3.8. Вредносне оријентације и образовне потребе рукометаша и место стицања знања

Место на коме би активни рукометаша најрадије да стичу знања за која су испољили одређену заинтересованост, такође, као што смо већ више пута у овом раду поменули, сматрамо једним од, за нашу расправу, битних аспеката испољавања образовних потреба и значајних питања за стручњаке и тренере у спорту.

Није редак случај да одређена знања која смо стекли сматрамо вредним и због *места на коме смо их стекли*, односно да нека места (на пример: редовна школа, предузеће, спортски клуб) „уживају“ наше поверење да ћемо одређене образовне садржаје „најбоље“ да савладамо у (на) њима, или бар уз њихов „допринос“ (у смислу пружања просторних и других адекватних могућности за образовање).

С обзиром на један од утврђених истраживачких задатака нашег рада, у истраживању смо покушали и да сагледамо однос између (шест) вредносних оријентаци-

ја активних рукометаша и њихових образовних потреба с обзиром на *место* (објекат, образовну институцију) стицања нових знања.

Табела 15.1 – *Вредносне оријентације рукометаша и образовне потребе с обзиром на место стицања знања*

Вредносне оријентације с обзиром на место стицања знања / Образовне потребе	ОБРАЗОВНЕ ПОТРЕБЕ С ОБЗИРОМ НА МЕСТО СТИЦАЊА ЗНАЊА (седам категорија)
ТЕОРИЈСКА (две категорије)	$X^2 = 3.21$ $df = 6$ $C = 0.10$ $r = 0.04$
ЕКОНОМСКА (две категорије)	$X^2 = 22.58$ $df = 6$ *** $C = 0.26$ $r = 0.08$
ЕСТЕТСКА (две категорије)	$X^2 = 16.30$ $df = 6$ ** $C = 0.23$ $r = 0.018$
ДРУШТВЕНА (две категорије)	$X^2 = 3.56$ $df = 6$ $C = 0.11$ $r = 0.01$
ПОЛИТИЧКА (две категорије)	$X^2 = 7.23$ $df = 6$ $C = 0.15$ $r = 0.004$
РЕЛИГИЈСКА (две категорије)	$X^2 = 7.31$ $df = 6$ $C = 0.15$ $r = 0.02$

Легенда:

X^2 – хиквадрат

df – број степени слободe

C – коефицијент контингенције

r – Пирсонов коефицијент корелације

* – хи-квадрат значајан на нивоу 0.05

** – хи-квадрат значајан на нивоу 0.01

*** – хи-квадрат значајан на нивоу 0.001

При томе смо претпоставили, чини нам се сасвим разумљиво и оправдано, да између ових варијабли постоји статистичка, па и стварна, значајна повезаност.

Као што нам „показује“ Табела 15.1, претпостављена повезаност се једино значајније појавила у односу економске и естетске вредносне оријентације и посматраног аспекта образовних потреба активних рукометаша одређених места (потенцијалног проширивања постојећих, или стицања нових знања).

Пре упуштања у детаљније разматрање добијених емпиријских резултата, морамо овде да напоменемо да се највећи број активних рукометаша, и у укупном узорку, и у оквиру сваке од „посматраних“ њихових вредносних оријентација, без обзира на њихову нарочиту (не)израженост, определио за *редовну школу* као место у којем би понајпре и најрадије стицао знања за која је заинтересован. Поставља се, за нас занимљиво, питање у односу на која од преосталих понуђених места су се појавиле значајне разлике у испољеном мишљењу активних рукометаша.

Рукометаша, који имају изражену економску вредносну оријентацију, знатно чешће, од оних код којих ова оријентација није, или је мање, „изражена“, одабирају „предузеће“ као место у коме би стицали нова знања. (Изгледа да тзв. службе за образовање, доквалификацију и преквалификацију нису оправдале своје постојање у предузећима дуги низ година нашег, претходног, друштвено-економског развоја.)

Могуће је да школу, као место, рукометаша опажају као неку врсту „гаранције“ да ће знања која том приликом буду стицали да буду кориснија и непосредно применљивија, прихватљивија и више вреднована од стране њима важних појединаца.

Такође, активни рукометаша знатно „ређе“, од рукометаша који не припадају економском вредносном типу личности, наводе нека друга места, од већ понуђених, као што су спортски клубови, факултети, институти и слична места.

Овакву појаву можемо да уочимо и код активних рукометаша који припадају политичком вредносном типу, но она није статистички значајна као што је то случај са односом између изражености економске вредносне оријентације и образовних потреба активних рукометаша, с обзиром на место стицања знања ($C = 0.26$, X^2 – значајан на нивоу 0.001). Велике су овде и разлике у добијеним подацима између, привремено или фиктивно, запослених и незапослених рукометаша, оних са вишим нивоом образовања у односу на нижи ниво образовања, као и још неке разлике.

„Бројчане“ резултате, који нам сликовитије „дочаравају“ постојећих однос између естетске вредносне оријентације и посматраног аспекта образовних потреба испитаних активних рукометаша, можемо окарактерисати као супротне онима управо описаним у вези са економском вредносном оријентацијом личности.

Наиме, испитани активни рукометаша, који припадају естетском вредносном типу, статистички значајно чешће, у односу на оне који овом типу не припадају, наводе друга места за стицање знања од понуђених, али и знатно ређе „предузеће“ опажају местом погодним за стицање знања ($C = 0.23$, X^2 – значајан на нивоу 0.01).

Вероватно је оваква налажења донекле условила и врста знања за коју су испитани активни рукометаши овог вредносног „типа“ личности заинтересовани (културно-естетска), што за стручњаке у савременом спорту, такође, много значи.

Испитани активни рукометаши, који имају више изражену религијску вредносну оријентацију личности, такође се, али не и статистички значајно, ређе опредељују за „предузеће“, или сличну „организацију“, као место за задовољавање својих образовних потреба, односно за стицање „нових и проширивање“ већ постојећих знања, што у образовном раду са њима треба да се има на уму.

Занимљиво је да они, често, сматрају „месну“ заједницу, раднички или народни универзитет, или сличну „канцеларију“ врло погодним местом за учење.

Сви ови, наведени, резултати „указују“ нам да је још једна од наших хипотеза потврђена. Статистички значајно са образовним потребама испитаних активних рукометаша, с обзиром на место стицања знања, „повезане“ су економска и естетска вредносна оријентација. Такође, код активних рукометаша, који припадају политичком вредносном типу, може да се уочи слично мишљење са особама економског вредносног типа у односу на места погодна за стицање и проширивање знања.

Одређене сличности присутне су и приликом опредељивања активних рукометаша са више израженом естетском и, знатно, израженом религијском вредносном оријентацијом личности за даље образовање и самообразовање.

6.3.9. Вредносне оријентације и образовне потребе и трајање образовне активности

Од активних рукометаша смо у нашем истраживању „захтевали“ да, након опредељивања за начин и место стицања знања за која су најзаинтересованији, процене које је најоптималније *временско трајање* једне образовне активности у којој би они, евентуално, узели активног учешћа и које би најрадије прихватили.

Исказивање потребе за временом неопходним да би се „овладало“ одређеним образовним садржајима уврстили смо, такође, међу могуће аспекте сагледавања образовних потреба активних рукометаша. И у овом случају смо претпоставили да постоји статистички значајна повезаност између шест вредносних оријентација и образовних потреба испитаних активних рукометаша с обзиром на временско трајање образовне активности које су им намењене и треба да су доступне.

Након сагледавања свих шест односа (Табела 16.1), може да се уочи да статистички значајна повезаност постоји између економске и естетске вредносне оријентације и потреба испитаних активних рукометаша за „омеђеним“ временским трајањем одређене образовне активности које би им биле понуђене.

Спортисти, испитани активни рукометаши, са више „израженом“ економском вредносном оријентацијом личности, статистички значајно и чешће, од оних са мање израженом овом вредносном оријентацијом, се опредељују за временски краће трајање „понуђене“ образовне активности ($C = 0.19$, X^2 – значајан на нивоу 0.05). Уопште, одређени израженији утилитаризам је знатно више испољен код особа код којих преовлађује ова вредносна оријентација интегралне личности.

Табела 6.7 – Количина поседованих знања о друштвено-економско-политичким збивањима и жеље за стицањем знања

Жеља за даљим стицањем знања	Поседована знања	САМОПРОЦЕНА КОЛИЧИНЕ ПОСЕДОВАНИХ ЗНАЊА О ДРУШТВЕНО-ЕКОНОМСКО-ПОЛИТИЧКИМ ЗБИВАЊИМА У ОПШТИНИ							
		МАЛО		ПРИЛИЧНО		МНОГО		УКУПНО	
		f	%	f	%	f	%	f	%
НЕ ЖЕЛИ ДАЉЕ ДА СТИЧЕ ЗНАЊЕ	f	28	50.85	4	7.41	22	41.74	54	18.00
	%	26.67		3.42		28.20			
ЖЕЛИ ДАЉЕ ДА СТИЧЕ ЗНАЊЕ	f	77	31.30	113	45.93	56	22.76	246	82.00
	%	73.33		96.58		71.79			
УКУПНО	f	105		117		78		300	100.00
	%	35.00		39.00		26.00		100.00	

Легенда:

$$X = 28.46$$

за $df = 2$ значајан на нивоу 0.001

$$C = 0.29$$

Изгледа да би се активни рукометаши, према добијеним резултатима, који припадају економском вредносном типу личности, пре „пустили“ у образовне „подухвате“ који трају до пола године, мада не мали број активних рукометаша сматра оптималним за даље образовање и време од две године. (Према овим резултатима, ипак треба да се буде и обазрив, јер нека истраживања показују да спортисти, по правилу, имају и мало специфичнију процену „будућег времена“.)

Могло би да се претпостави да улогу у оваквом опредељивању има и доминантно интересовање рукометаша за применом, односно, „коришћењем“ знања, тј. њихова потреба да што пре стечена знања испоље своју функционалност.

Активни рукометаши, који немају, или имају знатно мање, изражену економску вредносну оријентацију, се у знатно већем броју „опредељују“ за стицање знања током годину дана, или, пак, у трајању од четири и више година (!).

Занимљиво је овде да се „скрене“ пажња да се приликом разматрања статистички значајне повезаности ($C = 0.20$, X^2 – значајан на нивоу 0.05) између религијске вредносне оријентације и образовних потреба активних рукометаша, а с обзиром на

„временско трајање“ испољеног образовног ангажовања, може да уочи потпуно „супротна“ тенденција оној управо описаној код економског вредносног типа (о њој нам сведоче и супротни предзнаци истог износа Пирсоновог коефицијента корелације – за економску оријентацију $r = 0.17$, а за религијску $r = -0.17$).

Табела 6.8 – Количина поседованих знања о одбрани и заштити и жеље за стицањем знања

Жеља за даљим стицањем знања	Поседована знања	САМОПРОЦЕНА КОЛИЧИНЕ ПОСЕДОВАНИХ ЗНАЊА О ОДБРАНИ И ЗАШТИТИ							
		МАЛО		ПРИЛИЧНО		МНОГО		УКУПНО	
		f	%	f	%	f	%	f	%
НЕ ЖЕЛИ ДАЉЕ ДА СТИЧЕ ЗНАЊЕ	f	21	40.38	11	21.15	20	38.46	52	17.33
	%	16.80		10.48		28.57			
ЖЕЛИ ДАЉЕ ДА СТИЧЕ ЗНАЊЕ	f	104	41.94	94	37.90	50	20.16	248	82.67
	%	83.20		89.52		71.43			
УКУПНО	f	125		105		70		300	100.00
	%	41.67		35.00		23.33		100.00	

Легенда:

$$X = 9.64$$

за $df = 2$ значајан на нивоу 0.01

$$C = 0.18$$

То значи, да активни рукометаши, који имају знатније изражену „религијску“ вредносну оријентацију, статистички значајно преферирају образовне активности које знатно дуже трају – у континуитету две и више година.

Могуће је још код особа естетског вредносног типа да се примети да ређе бирају периоде од неколико месеци и од четири и више година за стицање знања.

Из тог разлога је и коефицијент контингенције ($C = 0.12$), према нашим емпијским налазима, нешто виши у односу на оне између преосталих вредносних оријентација и образовних потреба активних рукометаша, с обзиром на временско трајање образовних активности чија међусобна повезаност, такође, се није показала као статистички значајна. (Искрено, очекивали смо да је трајање образовне активности много значајније – као параметар, за спортисте, него што се то и испољило.)

Уколико емпијски податак – да се на „нивоу“ укупног узорка, највећи број активних рукометаша (30.23%) изјаснио да би му највише одговарала образовна активност у трајању од неколико месеци, „доведемо“ у везу са помињаним резултатима истраживања А. Тофа, да просечна особа у току једне године, тј. око 700 часова (или месец дана), посвети учењу (Д. Савићевић, 1989, стр. 136-137), могли бисмо да закљ-

учимо да су активни рукометаши изразили значајнију спремност да за учење, односно даље образовање, одвоје знатно више свог „слободног“ времена.

Табела 16.1 – Вредносне оријентације рукометаши и образовне потребе с обзиром на временско трајање образовне активности

Вредносне оријентације обзиром на временско трајање образовне активности / Образовне потребе	ОБРАЗОВНЕ ПОТРЕБЕ С ОБЗИРОМ НА ВРЕМЕНСКО ТРАЈАЊЕ ОБРАЗОВНЕ АКТИВНОСТИ (шест категорија)
ТЕОРИЈСКА (две категорије)	$X^2 = 2.38$ df = 5 C = 0.09 r = 0.03
ЕКОНОМСКА (две категорије)	$X^2 = 11.75$ df = 5 * C = 0.19 r = 0.17
ЕСТЕТСКА (две категорије)	$X^2 = 4.72$ df = 5 C = 0.12 r = 0.02
ДРУШТВЕНА (две категорије)	$X^2 = 2.02$ df = 5 C = 0.08 r = 0.03
ПОЛИТИЧКА (две категорије)	$X^2 = 1.97$ df = 5 C = 0.20 r = 0.00
РЕЛИГИЈСКА (две категорије)	$X^2 = 12.12$ df = 5 * C = 0.15 r = -0.17

Легенда:

X^2 – хи-квадрат

df – број степени слободе

C – коефицијент контингенције

r – Пирсонов коефицијент корелације

* – хи-квадрат значајан на нивоу 0.05

Но, наравно, сасвим је „друго“ питање колико би често активни рукометаши отпочињали образовне активности у наведеном трајању, односно колико би времена између такве две активности протекло, што би било, такође, занимљиво да се сазна.

На „крају“ разматрања овог сегмента добијених емпиријских резултата, могли бисмо да закључимо да и хипотеза о постојању статистички значајне повезаности између свих шест вредносних оријентација и образовних потреба испитаних активних рукометаша, с обзиром на временско трајање образовне активности, „спада“ у групу делимично потврђених претпоставки, што, као сазнање, такође, има своју „тежину“.

Претпостављена повезаност се испољила и између економске и религијске вредносне оријентације и овог аспекта образовних потреба рукометаша. Извесне (статистички не значајне) разлике постоје и у мишљењу испитаних рукометаша који припадају естетском вредносном типу и оних који овом типу не припадају, па су закључивања у том правцу доста проблематична и на несигурним „основама“.

6.4. ВРЕДНОСНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ И ОБРАЗОВНЕ ПОТРЕБЕ РУКОМЕТАША КАО ПОКАЗАТЕЉИ ЖЕЉЕ ЗА ДАЉИМ СТИЦАЊЕМ ЗНАЊА

У већини претходних делова текста, расправљајући о предмету овог емпиријског истраживања, поменули смо да истраживањем међусобних односа – повезаности и смера те повезаности, вредносних оријентација спортиста и образовних потреба активних спортиста већ, уистину и увелико, *залазимо у разматрање динамичке структуре личности (активних спортиста – рукометаша).*

У овом раду, те њихове односе ми везујемо, пре свега, за „подручје“ њиховог васпитања и образовања, сматрајући да нам добро познавање (у „мери“ у којој је оно, пак, могуће) вредновања образовања, вредносних оријентација и образовних потреба активних рукометаша може поприлично и знатно поузданије да „наговести“ њихово (будуће) „образовно понашање“. Дакле, питање на које бисмо желели „пут“ одговора да кренемо у овом, за тако значајан проблем ипак прекратком, делу рада било би: *да ли познавајући вредносне оријентације и образовне потребе спортиста можемо поуздано предвидети њихово будуће образовно понашање.*

Одговарање на ово питање нисмо „придружили“ задацима и хипотезама нашег истраживања, али чини нам се да је ваљало да се очекује да нам се оно током рада, само по себи, „наметне“. Због његовог, не малог значаја, за теорију и праксу рада са спортистима – рукометашима, хтели смо да му посветимо мало више пажње.

Да би смо могли да расправљамо о предвиђању понашања на основу варијабли нашег истраживања, применили смо мултиплу степенасту регресиону анализу. За репрезентанта будућег образовног понашања одабрали смо *укупну жељу* испитаних рукометаша за даљим стицањем знања из петнаест различитих области.

Наравно, при томе смо имали на уму да то што неко жели да обогати своја знања не значи да ће он, засигурно, да отпочне, или да се укључи, у неку образовну активност, али, такође, и да ова жеља, поготову у образовању рукометаша, јесте један од битних предуслова њиховог ангажовања у образовним активностима.

Дакле, да бисмо сазнали *укупну жељу* активних рукометаша зарад даљег и извеснијег проницања у њихово образовно понашање у тзв. регресиону анализу, укључили смо све преостале варијабле из емпиријског истраживања – укупно њих 24, које су претходно, у досадашњем емпиријском делу нашег истраживања, имале „статус“ некад контролних, некад независних, а понекад и зависних варијабли.

Табела 17.1 – Мултипла степенаста регресиона анализа варијабли рукометаши (кондензовано)

Multiple R	.42442	Analysis of Variance
R ²	.18013	DF
Adjusted R Square	.16293	Regression 6
Standard Error	6.83518	Residual 283
		F = 10.47392

Варијабле у регресионој једначини

Varijable	B	SE B	Beta	T	Sig T
ДРУШ	.16715	.05613	.16165	20976	.0031
ТРАЈОА	.83214	.24365	.18848	.3.414	.0006
МЕСТО	.55012	.17699	.16930	.3.107	.0020
ВПРО	.94102	.27940	.18359	3.367	.0008
ГОСТАР	1.09098	.41768	.14582	2.611	.0094
ПРИОРИ	.66238	.26106	.13666	2.536	.0116
(Constant)	30.52077	3.03618		10.049	.0000

Sum of Squares Mean Square

2936 489.34215

13361.89927 46.71992

Signif F = .0000

Ради појашњења њихових скраћених назива, у Табели 17.1, кратко ћемо да их побројимо. То су: свих шест вредносних оријентација (ТЕОР, ЕКОН, ЕСТЕ, ДРУШ, ПОЛИ, РЕЛИ); факторски „бодови“ (из косоугле аналитичке ротације – Облимин) за факторску структуру манифестних података са скале самопроцене активних рукометаши о количини поседованих знања из, дакле, петнаест различитих образовних области (ЗНАЊЕ 1, ЗНАЊЕ 2, ЗНАЊЕ 3 и ЗНАЊЕ 4); пол испитаника (ПОЛ); те године старости (ГОСТАР); брачно стање (БРАСТА); радни статус (РАДСТА); ниво образо-

вања (НИВОБ); природа образовања (ПРИРОБ); укључивање у организоване облике образовања (ОБЛИКО); упражњавање самообразовних активности (САМОБ); водећа оријентација према образовању (ВОПРО); главна образовна потреба – разлог укључивања у образовну активност (ЗЦОВО); област знања за коју су рукометаши најзаинтересованији ((ПРИОРИ); образовна потреба с обзиром на тзв. начин стицања знања (НСТЦЗ); место стицања знања (МЕСТО) и временско трајање образовне активности (ТРАЈОА). Дакле, варијабле о којима је и до сада било, мање-више, расправе.

Варијабле које нису у регресионој једначини

Varijable	Beta In	Partiual	Min Toler	T	Sig T
TEOR	.05532	.05750	.88555	.971	.3316
EKON	.87774	.00093	.91270	.015	.9873
ESTE	.02061	.02178	.91382	.367	.7131
POLI	.03031	.03198	.91224	.539	.5893
RELI	.05448	.05696	.89289	.962	.3361
ZNANJE 1	.02768	.02862	.86004	.483	.6290
ZNANJE 2	.03305	.03411	.82127	.575	.5647
ZNANJE 3	.05500	.05504	.91006	.981	.3270
ZNANJE 4	.05929	.06367	.90427	1.076	.2828
POL	.01334	.01449	.91700	.244	.8067
BRASTA	.01548	.01564	.81158	.263	.7917
RADSTA	.01638	.01706	.85026	.287	.7733
NIVOB	.05948	.05744	.76484	.971	.3320
PRIROB	.01854	.01949	.90608	.328	.7420
OBLIKO	.02839	.02959	.86146	.499	.6175
SAMOB	.05771	.05865	.86148	.991	.3219
ZCOVO	.09199	.9826	.90626	1.666	.0965
NSTC 2	.08629	.08827	.85140	.1495	.1356

Од обухваћених варијабли, помоћу мултипле степенасте регресионе анализе, као предиктори жеље активних рукометаша издвојене су: друштвена вредносна оријентација, образовна потреба с обзиром на временско трајање образовне активности, образовна потреба с обзиром на место стицања знања, водећа оријентација рукометаша према образовању, године старости и образовна потреба с обзиром на област из које би рукометаши најпре стицали нова, или проширивали већ постојећа знања.

Укупно шест варијабли омогућавају предвиђање 18% жеље активних рукометаца за даљим стицањем знања. На први поглед, рекло би се невелик проценат, али имајући у виду „комплексност“ људске жеље, као карактеристике интегралне личности, ипак га можемо окарактерисати, и великим, и значајним.

Задржаћемо се сада, у овом делу нашег рада, мада опет на кратко, на свакој од шест издвојених, за „образовно понашање“ активних рукометаца, битних варијабли појединачно, а које нам, у укупном закључивању, много значе.

Од укупно шест укључених вредносних оријентација само нам друштвена вредносна оријентација рукометаца нешто више (2%) може да наговести о жељи рукометаца за „даљим“ стицањем знања. Могло би да се постави питање – да ли „љубав“ према људима негује и ову жељу човека, или је проблем у нечем другом.

Можда је управо „сарадња“ међу људима, којој човек овог вредносног „типа“ тежи, неопходна, за задовољавање те жеље, па и онда када је реч о самообразовању. Уколико се присетимо претходних налаза о постојању статистички значајне разлике између „поседованих и жељених“ знања једино с обзиром на израженост друштвене вредносне оријентације и претпоставке да овај несклад – разлика изражена код особа овог вредносног типа, мотивационо, позитивно, делује на задовољавање образовних потреба с обзиром на подручја и садржаје образовања, можда резултате регресионе анализе можемо да сматрамо и „допуном“ ове претпоставке и управо подстреком за њено даље развијање, али и коришћење у пракси – у раду са спортистима.

Ново питање могло би, на пример, да гласи: *да ли и како несклад између поседованих и жељених знања делује на жељу рукометаца за даљим образовањем.*

Везу између образовних потреба активних рукометаца, с обзиром на „омеђено“ временско трајање сваке образовне активности и с обзиром на место стицања нових знања и жеље рукометаца за „обогаћивањем“ већ постојећих знања, чини нам се да бисмо могли да посматрамо „обрнуто“ од начина који нам регресиона анализа, на први поглед, „намеће“ (будући да нам она указује на тзв. мултипле корелације).

Заправо, наше је мишљење да „жеља“ за стицањем знања долази пре (уколико је уопште могуће да се расправља о „редоследу“ настанка у читавој испреплетаности и развојности образовних потреба) исказивања потреба за одређеним местом на коме ће се одређена образовна активност да одвија и за њеним временским трајањем.

Можда би могло да се претпостави да „сваки“ човек, сходно својим жељама за стицањем нових знања, на одређени начин вреднује њему „знана“ места и период потребан за њихово „задовољавање“ (једно у низу задовољавања), те да на тај начин они доста о самим жељама и „говоре“, јер много тога може да буде „садржано“ у нечијој изјави да, на пример, жели да похађа шестомесечни, компјутерски, менаџерски, маркетиншки и сл. курс на народном, или радничком универзитету.

Водећа вредносна оријентација рукометаша према образовању је, такође, једна од варијабли која нам може нешто више да „покаже“ о жељи рукометаша за „даљим“ стицањем нових, али и „обогаћивањем“ већ постојећих знања.

Уколико имамо у виду већ више пута изречену тврдњу да ова вредносна оријентација представља, у ствари, одређени вредносни однос према образовању уопште, а који садржи различите ставове личности, степен упознатости са приликама које образовање „пружа“, виђење само „свог места“ у „светлу“ тих прилика, довођење у везу овог образовања са свим осталим активностима у животу и раду и још много тога другог, онда нам сасвим логично делује да се жеља за стицањем знања, тј. образовањем, формира у складу са наведеним, а такође и још бројнијим, компонентама вредносног односа појединаца према образовању, као личној и друштвеној вредности.

Табела 6.15 – Количина поседованих знања за *спорт и рекреацију* и *жеље* за стицањем знања

Жеља за даљим стицањем знања		Поседована знања		САМОПРОЦЕНА КОЛИЧИНЕ ПОСЕДОВАНИХ ЗНАЊА ВЕЗАНИХ ЗА СПОРТ И РЕКРЕАЦИЈУ							
				МАЛО		ПРИЛИЧНО		МНОГО		УКУПНО	
				f	%	f	%	f	%	f	%
НЕ ЖЕЛИ ДАЉЕ ДА СТИЧЕ ЗНАЊЕ	f	20	43.48	9	19.56	17	36.96	46	15.33		
	%	17.39		10.84		16.67					
ЖЕЛИ ДАЉЕ ДА СТИЧЕ ЗНАЊЕ	f	95	37.40	74	29.13	85	33.46	254	84.67		
	%	82.61		89.16		83.33					
УКУПНО	f	115		83		102		300	100.00		
	%	38.33		27.67		34.00		100.00			

Легенда:

$$X = 1.80$$

за $df = 2$ није статистички значајан

$$C = 0.08$$

Податак да се на основу година старости спортиста може донекле да предвиди њихова жеља за даљим стицањем знања, може да буде скромна потврда једној од већ поменутих теорија образовних потреба – теорији Хевигхарста и Ора – *о развојним задацима и погодном моменту за учење код сваког појединаца*.

Очигледно је да се и у емпиријском истраживању показало да многи „задаци“ који спортисту – рукометаша очекују, и које он сам себи поставља, у различитим периодима свог живота, а који, такође, траже погодан моменат за учење, обликују жеље за стицањем нових или продубљивањем, обогаћивањем, већ постојећих знања, а што стручњаци који раде са њима морају да имају у виду.

Жеља наших испитаних активних рукометаша за обогаћивањем знања донекле се разликује и с обзиром на област знања (образовно подручје) за које су испитани спортисти заинтересовани, или углавном заинтересовани.

Будући да су ове области сачињене на основу животних активности и „улога“ људи које можемо да посматрамо и у светлу развојних задатака, сходно управо поменутој теорији, могли бисмо да претпоставимо да се за различите активности и улоге (развојне задатке) везују жеље (или, могли бисмо констатовати – „везују“ образовне потребе), на пример, различите врсте, интензитета, или снаге.

Дакле, од свих истраживањем обухваћених варијабли, њих шест које припадају и вредносним оријентацијама, и различитим аспектима образовних потреба, па и социјално-демографским карактеристикама испитаника, као што су: друштвена вредносна оријентација, образовне потребе рукометаша с обзиром на место стицања знања, временско трајање образовне активности и област из које су спортисти најзаинтересованији да стичу знања, ипак водећа вредносна оријентација према образовању и године старости омогућавају нам, донекле, објективније процењивање и поузданије предвиђање жеље рукометаша за даљим стицањем знања.

Да је ова укупна жеља, изгледа, ипак различита „ствар“ од жеље испитаних рукометаша за стицањем знања из различитих појединих области (издвојених на основу пет фактора), указују донекле слични, али не и идентични статистички резултати добијени приликом примене мултипле степенасте регресионе анализе за „сваки“ од пет фактора – који пресудно утичу на предузимање „образовне активности“ (подробније те податке, због простора, али не и због значаја, нећемо да наводимо).

Овакав начин (не само као статистички поступак) предвиђања појава од значаја за васпитање и образовање интегралне личности „отвара“ више нових праваца за даља истраживања. Међу тим правцима нам се изузетно битним и интересантним чини изналажење „поузданих“ варијабли (појава, стања, својстава, особина, мишљења, ставова, активности) које могу да буду ваљана основа за иоле извесније предвиђање будућег образовног понашања активних спортиста – рукометаша.

Такође, нови истраживачки проблем може да представља даље промишљање сваке од, на поменути начин, издвојених варијабли (на пример: изгледа да године старости спортиста донекле обликују жељу за даљим стицањем знања, али посебно је питање какве су ове жеље у различитим периодима живота спортисте; сличан проблем отвара нам и водећа оријентација према образовању, која такође има улогу у формирању поменуте жеље за образовањем, те одмах уводи ново питање: какве уистину жеље иду уз одређене врсте вредносних оријентација...).

Предузимање оваквих емпиријских истраживачких „подухвата“, наравно, не значи да ће многа питања и проблеми теорије и праксе образовања у савременом сп-

орту да буду разрешени, већ, управо, да ће се можда на тај начин да допринесе повећавању суме знања у теорији спорта и обогаћивању васпитно-образовне праксе у спорту и путем спорта, те што би (и у најбољем случају) отворило нова питања и проблеме васпитања и образовања активних спортиста, али неке и решило.

7. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПРАВЦИ ДАЉИХ ИСТРАЖИВАЊА

Трагање за стварним и могућим односима (као и унутар њих) вредносних оријентација појединаца, у нашем случају и посебно спортиста – активних рукометаша и њихових образовних потреба, које убрајамо у најсуштинскије потребе човека, отпочели смо разматрањем бројних одређења, класификација, ставова, мишљења, и теорија вредности, потреба, вредносних оријентација и образовних потреба.

У овом раду смо се определили да вредносне оријентације посматрамо као релативно стабилан „комплекс“ општих принципа (појединца и/или друштва) којим се хијерархијски организује читав низ односа између човека, односно његових, пре свега, диспозиција и објекта, односно његових својстава, којима задовољава (или може да задовољи) неку, или већину, људских потреба, пре свега у образовању.

При томе, сматрамо (као и Н. Рот и Н. Хавелка) да се, када је реч о појединцу – активном спортисти, вредносне оријентације исказују као општи начини деловања и понашања интегралне личности. Истраживањем смо обухватили познатих шест вредносних оријентација, оне које наводи Е. Шпрангер, разликујући на основу њих шест вредносних „типова“ личности, па и личности спортиста – рукометаша: теоријска, економска, естетска, друштвена, политичка и религијска вредносна оријентација.

Образовне потребе активних рукометаша одредили смо (такође) као однос који се најчешће изражава разликом, јазом, између знања, умења и навика које човек – активни спортиста (или друштвене групе) поседује и оних знања, умења и навика која су му потребна за успешно обављање разноврсних улога у бројним областима живота – породичне, друштвене, спортске, струковне, радне...

Такође, сматрамо да образовне потребе интегралне личности спортиста обухватају још и оне људске потребе које нису искључиво и само образовне природе, али „уношењем“ у образовну ситуацију и својом тежњом за задовољавањем у оквиру ње, попримају ту (образовну) „природу“, као и све (новонастале) потребе које се односе на саму образовну активност, као што су, на пример, да се стекну знања из одређене области образовања, односно савладају одређени образовни садржаји, на одређеном квантитативном и квалитативном „нивоу“, у одређеном организационом облику, на одређени начин, на одређеном месту, у одређеном „разумном“ временском трајању, применом одређене савремене образовне технологије и слично.

Оваквим одређењем образовних потреба појединаца посредно смо „изразили“ и наше мишљење о комплексности појма образовних потреба спортиста и о различитим могућим аспектима њиховог теоријског и емпиријског проучавања.

Истраживањем смо обухватили следеће од тих аспеката: водећу оријентацију активних рукометаша према образовању, главну образовну потребу – основи разлог укључивања појединаца у образовну активност, разлику између укупне количине поседованих и жељених знања (из петнаест различитих области), образовне потребе с обзиром на области (подручја и садржаје образовања) из којих су спортисти – рукометаша најзаинтересованији да надаље стичу знања, образовне потребе с обзиром на начин стицања знања, образовне потребе с обзиром на место стицања знања и образовне потребе с обзиром на временско трајање образовне активности.

Откривање међусобних „веза“ вредносних оријентација и образовних потреба личности – па и спортиста у савременом спорту, засновали смо на разликама које различити аутори увиђају између вредности (вредносних оријентација) и потреба.

Том приликом смо, на теоријском нивоу, покушали да издвојимо и детаљније представимо неке од тих веза, које због њихове изузетне сложености, обухватности и испреплетаности нисмо успели све да истраживањем „савладамо“, али многи од добијених емпиријских резултата посредно говоре о њима и њиховим односима.

У теоријско-емпиријско истраживање, које смо, дакле, спровели на активним спортистима – рукометашима супер лиге и обе рукометне репрезентације – у другој половини 2008. и првој половини 2009, на узорку од преко 300 испитаника – активних рукометаша, „крнули“ смо са одређеним – дефинисаним очекивањима у односу на повезаност вредносних оријентација и образовних потреба рукометаша.

Нека од њих формулисали смо у облику хипотеза, а нека смо само поменули, не доводећи их на ниво хипотеза за непосредно емпиријско истраживање.

Основна мисао која нас је преокупирао током овог истраживачког рада, изражена у форми питања, гласила би: *да ли спортисти сматрају да је образовање уистину вредност, да ли постоји, и ако постоји, онда – каква је и колика је повезаност између вредносних оријентација и образовних потреба спортиста – активних рукометаша?* (Тиме смо се и руководили у теоријско-емпиријском приступу проблему.)

Након теоријских разматрања, а и резултата нашег емпиријског истраживања, чини нам се да бисмо могли да дамо следећи објективан и поуздан одговор: *повезаност између вредносних оријентација и различитих аспеката образовних потреба активних рукометаша постоји*. Везе су бројне и међусобно испреплетане.

Везе нису једносмерне, већ неке од њих полазе из окриља вредносних оријентација према образовним потребама, док другима полазиште чине образовне потребе и „иду“ ка вредностима. На тај начин, оне се међусобно развијају код рукометаша.

И једне, и друге, су покретачи и усмеривачи образовног понашања, што смо покушали да покажемо нашим предузетим и обављеним истраживањем.

Свим утврђеним налазима, у ствари, а наша скрећемо пажњу, је *општа хипотеза нашег истраживања – потврђена*. То што је највећи број посебних хипотеза делимично потврђен, не би требало да доводи у сумњу претходне констатације.

Разлог за то, чини нам се, да бисмо најпре могли да потражимо у својеврсној, можда претераној, „строгости“ приликом формулисања ових хипотеза, а у смислу да је баш свака од шест вредносних оријентација личности појединца статистички значајно повезана са свим испитиваним аспектима образовних потреба спортиста – рукометаша и у свим од петнаест праћених области образовања.

Резимираћемо сада у форми *закључака* основна налажења добијена на основу истраживања, следом наших основних очекивања и постављених хипотеза.

Спортисти – рукометаша, махом, признају образовању статус вредности и цене га на тај начин, односно нема сумње, која се може из релевантне литературе, понекада, да наслути. Наиме, беспредметно је, даље, да се мисли, а камоли тврди, да спортисти у савременом спорту имају негативан став, „не цене“ образовање, и да га, стога, „избегавају“, не радо му се враћају, или га, не дај Боже, сасвим игноришу.

Претходно задовољавање образовних потреба спортиста – рукометаша, посматрано преко њиховог нивоа образовања, природе образовања, укључивања у организоване облике образовања и упражњавања самообразовних активности, у највећем броју случајева, статистички је значајно повезано са израженошћу свих, изузев религијске, вредносних оријентација и вредности интегралне личности.

Такође, претходно и квантитативно и квалитативно задовољавање образовних потреба активних спортиста – рукометаша, је најчешће статистички, а и на друге начине, значајно повезано са шест аспеката актуалног и евентуалног будућег задовољавања образовних потреба и односа спортиста према образовању.

Водећа оријентација појединаца према образовању статистички значајно варира с обзиром на израженост теоријске и политичке вредносне оријентације. Активни спортисти, који припадају теоријском вредносном типу, склонији су да образовање посматрају као саставни део живота. Не ретко, спортистима, који припадају политичком вредносном „типу“, нису познате могућности које образовање пружа, затим они често нису заинтересовани да их користе и склони су да образовање посматрају као „средство“ за досезање неког од њима важних циљева у животу.

Имајући у виду главну образовну потребу активних спортиста, односно разлог због кога се укључују у образовну активност, може да се примети да активни спортисти, са израженом економском вредносном оријентацијом, статистички значајно би се у највећем броју у образовну активност укључили ради бољег обављања посла којим се, уз спорт, баве и напредовања у њему, као и ради могућности да се, бар извесно време, баве нечим другим од оног свакодневног, уобичајеног, редовног.

За разлику од ових појединаца, активни спортисти – рукометаши, који припадају естетском вредносном „типу“ личности, статистички значајно често као основни разлог отпочињања одређеног образовног подухвата наводе „уживање“ у самом процесу образовања, стицања знања, односно учења – у „учењу ради учења“.

Када је „реч“ о самопроцени активних спортиста – рукометаша о укупној количини знања коју „поседују“ из различитих образовних области (до којих смо дошли путем факторске анализе на основу животних активности и улога), знатна статистичка значајност испољила се у следећим, конкретнијим, случајевима:

– Спортисти – рукометаши, који припадају друштвеном вредносном типу личности, склони су да као скромна процењују своја културно-естетска знања теоријске и практичне природе, знања о друштвено-економско-политичким збивањима у општини, земљи, Европи и свету (Фактор – ЗНАЊЕ 1), затим знања везана за домаћинство, родитељство, хоби активности, о начину организовања и провођења слободног времена и знања, најнепосредније, повезана са послом који, уз изабрани спорт којим се активно и најчешће врло дуго баве, обављају (Фактор – ЗНАЊЕ 3).

Насупрот томе, активни спортисти – рукометаши, који су сачињавали наш узорак, испољавају извесну „сигурност“ у своја знања о одбрани и заштити, као и у она знања везана за обављање вештина и за спорт и рекреацију (Фактор – ЗНАЊЕ 4).

Активни спортисти – рукометаши, које бисмо могли окарактерисати као „политички вредносни тип“, најчешће процењују да прилично и много знају о домаћинству, родитељству, хоби активностима, организовању и провођењу слободног времена и послу који, реално или фиктивно, обављају (Фактор – ЗНАЊЕ 1).

Конечно, активни спортисти – рукометаши, који припадају религијском вредносном типу, сматрају да мало знања поседују из области шире професионалне културе, затим о друштвено-економско-политичким збивањима у општини и оних знања најдиректније повезаних са послом који обављају (Фактор – ЗНАЊЕ 2).

С обзиром на изражену жељу активних спортиста – рукометаша за даљим стицањем знања, даљим образовањем, из одређених образовних области, на основу добијене статистичке значајности, створена је следећа, објективнија „слика“:

– Активни спортисти, који имају више изражену економску вредносну оријентацију, желе да још више прошире своју већ широку професионалну културу (Фактор – ЖЕЉА 5); активни спортисти са израженом друштвеном вредносном оријентацијом немају нарочито изражену жељу за даљим стицањем знања „везаних“ за забавно-рекреативне активности и значајније упражњавање вештина (Фактор – ЖЕЉА 3) и активни спортисти – рукометаши, који припадају политичком вредносном типу, испољавају знатније одсуство жеље за унапређивањем оних знања која нису привлачна ни друштвеном вредносном типу личности (Фактор – ЖЕЉА 3).

Посматрајући, даље, преко испољених процена активних спортиста, које смо обухватили емпиријским истраживањем, „количину“ поседованих знања из петнаест различитих области, њихово мишљење о укупној количини усвојених знања, на основу статистичке значајности, дошли смо до поузданих података да активни спортисти друштвеног вредносног типа своја знања у просеку сматрају оскудним, док активни спортисти политичког вредносног типа своја знања опажају приличним и не ретко признају и наводе да много о нечему знају, што је врло дискутабилно.

Између изражености шест вредносних оријентација и укупне жеље активних спортиста – рукометаша за даљим стицањем – проширивањем знања, ни у једном случају се није исказала, или „озбиљније“ наговестила, статистички значајна, а и самим тим ни било која друга, повезаност (на нивоима 0.001 и 0.01).

Највећи и статистички значајан утврђен „несклад“ између поседованих и жељених знања код рукометаша „утврђен“ је код активних спортиста – рукометаша са више израженом друштвеном вредносном оријентацијом.

Поставља се, дакле, питање – да ли овај (највећи) несклад између поседованих и жељених знања – та разлика, поседује и највећу мотивациону снагу за покретање ових појединаца на даље задовољавање образовних потреба с обзиром на подручја и садржаје образовања, али о томе неки други пут и да другом месту.

Наши спортисти – активни рукометаши су, без обзира на (не)израженост неких вредносних оријентација, у највећем броју доста заинтересовани за обогаћивање својих културно-естетских знања, односно за задовољавање образовних потреба везаних за ово подручје и овакве садржаје образовања и васпитања.

Статистички значајна повезаност се није појавила ни у једном од шест посматраних „односа“ између истраживаних вредносних оријентација испитаних активних спортиста – рукометаша и њихових образовних потреба, с обзиром на начин стицања нових, или проширивања већ постојећих знања из свих области образовања.

Активни спортисти – рукометаши, са израженом економском вредносном оријентацијом, се значајно и често опредељују за редовну школу и „предузеће“ као најпогоднија „места“ у којима би стицали знања, односно места којима „верују“.

За разлику од њих, активни спортисти, који припадају естетском вредносном типу, ређе предузеће, и сличну установу и институцију, опажају као погодно „место“ за стицање нових знања, већ, поред редовне школе, често наводе и друга различита, а погодна места за (до)образовање од понуђених, попут, на пример, потребе за постојањем одређене врсте „клубова“, „покретних школа“, образовања „на даљину“, и сл.

Имајући на уму однос вредносних оријентација и образовних потреба активних спортиста – рукометаша, с обзиром на временско трајање образовних активности,

подаци показују да док активни спортисти, са израженијом религијском вредносном оријентацијом, статистички значајно преферирају дуже временске периоде – од две па навише година – дотле са израженошћу економске вредносне оријентације расте број активних спортиста који се опредељују за краће трајање образовних активности које би им биле понуђене, програмиране и реализоване – до пола године.

Од свих укључених варијабли, укупну жељу активних спортиста за даље стицање знања можемо, једним делом (18%), да „предвиђамо“ на основу: преферирања друштвене вредносне оријентације, образовних потреба с обзиром на временско трајање образовне активности, с обзиром на место за стицањем знања и област знања за коју су најзаинтересованији (у смислу даљег стицања и проширивања знања), те водене оријентације према образовању и њихових година старости.

Поред наведених, емпиријски утврђених и, стога, релативно поузданих, резултата истраживања, могу се на основу података да се уоче и многобројне и разноврсне (статистички не значајне) тенденције унутар односа вредносних оријентација активних спортиста – рукометаша и њихових, реалних, образовних потреба, које би било интересантно да се даље емпиријски, и на друге начине, истражују.

Такође, потребе за новим теоријским разматрањима и емпиријским истраживањима, у оквиру динамичке структуре личности настале су отварањем, у раду, многих „проблема“ у образовању спортиста – рукометаша и наговештавањем одређених претпоставки, корисних – и за теоретичаре и за практичаре, па и у спорту.

Но, целокупан рад, нарочито теоријска разматрања проблема којим смо се бавили, може на тренутке деловати „удаљеним“ од проблема непосредне праксе у савременом спорту, те смо, на „значајност“ бројних, у њему разматраних проблема који творе (свакако не у потпуности), или су део односа вредносних оријентација и образовних потреба активних спортиста, покушали да сачинимо одређене напомене и препоруке онима које називамо *практичарима* – спортским тренерима и другим стручњацима на подручју васпитања и образовања у савременом спорту.

Напомене практичарима у васпитању и образовању у спорту

Стручњаци, који научно, стручно или „практично“ раде у савременом спорту, али и сви други, руководиоци, менаџери и сл., требају и морају да уважавају утврђену чињеницу да спортисти, без обзира на врсту и ниво спорта, цене и вреднују образовање, сматрајући га пожељном личном „карактеристиком“, и важном „полугом“ у свакодневном животу и раду и имају према образовању позитиван став;

Адекватним задовољавањем образовних потреба активних спортиста – рукометаша, образовне потребе се и даље „потхрањују“, али се, истовремено, и негују, васпитавају и развијају, као и њихове вредносне оријентације;

Правовременим задовољавањем образовних потреба активних спортиста обликују се, такође, и *будуће* образовне потребе. Ова два става скрећу пажњу на одговоран рад и на значај васпитања спортиста од оних којима је то у „опису посла“;

Приликом утврђивања „подручја и садржаја“ образовања активних спортиста треба да се имају у виду активности и улоге које спортиста током живота обавља;

Мишљење активних спортиста о степену овладаности одређеним знањима је повезано са жељом за даљим стицањем знања из конкретнијих образовних области. При том, мању жељу исказују активни рукометаша који процењују да мало поседују, као и они који сматрају да имају много знања из одређених области образовања, и

На основу утврђених вредносних оријентација и образовних потреба, могуће је, у извесном степену, сазнати жељу активних спортиста за даљим стицањем знања, што може да отвори могућности за евентуалним објективним предвиђањем њиховог образовног понашања, када им се утврде, програмирају и понуде образовни садржаји, укаже прилика, „уклопи“ место и време за даље образовање.

Препоруке практичарима у васпитању и образовању у спорту

Активни спортисти – рукометаша, који припадају одређеним вредносним типовима, испољавају различите образовне потребе с обзиром на (опет) различите аспекте њиховог испољавања, на које је потребно да се обрати пажња приликом планирања, организовања и реализовања образовне активности:

Теоријски вредносни тип личности – Образовање активни спортисти посматрају као саставни део живота и оно је уткано у све њихове животне активности;

Економски вредносни тип личности – Определују се за укључивање у образовну активност ради бољег обављања посла и „напредовања“ у њему, као и ради могућности да бар неколико часова посвете нечем другачијем од оног чиме се уобичајено баве. Заинтересовани су за обогаћивање знања из области своје шире професионалне културе. Најрадије би стицали знања у школи и предузећу, и то у оквиру образовних активности које не трају дуже од пола године;

Естетски вредносни тип личности – У образовне активности се укључује ради „уживања“ у самом процесу учења. Као место за стицање знања најпре бирају редовну школу и имају посебну потребу за формирањем одређене врсте клубова у којима би, организовано и систематски, да обогаћују и продубљују своја знања;

Друштвени вредносни тип – Активни спортисти овог „вредносног типа“ немају претераног поверења у знања која из различитих области поседују, но, насупрот томе, или управо због тога, имају веома изражену жељу за даље стицање, приширивање, продубљивање, интензивирање својих знања из конкретних области;

Политички вредносни тип личности – Није редак случај да не познају могућности које образовање пружа, или да за њихово коришћење нису заинтересовани. Често сâмо образовање посматрају као средство за постизање једног од циљева у животу. Прилично су сигурни у своја већ до тада стечена знања и

Религијски вредносни тип личности – Активни спортисти овог „вредносног типа“ личности неретко скромним сматрају своја знања везана за посао и за друштвено-економско-политичка збивања. „Преферирају“ дуготрајније образовне активности – од две и више година, образовали би се систематично, али постепено.

Све наведене, и друге могуће, напомене и препоруке тренерима и организаторима и реализаторима образовања у савременом спорту и за спортисте, треба, понајпре, да се схвате (и прихвате) као искрени позив на заједничко размишљање о образовању спортиста, а не као својеврсну и свемогућу „рецептуру“ за то.

Такође, у закључне препоруке је „уткан“ и наш покушај сажетог дочаравања и описивања сваког од, радом обухваћених, вредносних типова интегралне личности спортиста – активних рукометаша, преко, емпиријски испитиваних, различитих „аспеката“ њихових образовних потреба. Но, и то је, као што смо се у току рада више пута и уверили, само један, а од могућих, начина посматрања, доста сложених, односа вредносних оријентација и образовних потреба активних спортиста у савременом спорту и сврсисходности таквих истраживања за теоретичаре и практичаре, код нас и у свету, у раду са спортистима у савременом спорту данас.

8. ЛИТЕРАТУРА

- Advisory Council for Adult and Continuing Education (1982): *Adults – Their Educational Experience and Needs*, The Report of a National Survey, Leicester.
- Алманах рукометног савеза Југославије 1949-1989 (1991), Рукометни савез Југославије, Београд.
- Allport-Vernon-Lindzey (1969): *Manual Study of Values, a Scale for Measuring the Dominant Interests in Personality*, Houghton Mifflin Company, Boston.
- Андриловић, В. и сар. (1985): *Андрагогија*, Школска књига, Загреб.
- Бачанац, Љ. (1981): *Неки методолошки аспекти процене интелектуалних способности спортиста*, Физичка култура, 35, Београд.
- Бачанац, Љ. (1983): *Извештај о психолошком статусу младих спортиста Спортског кампа „Крушевац ’83“*, ЈЗФКМС, Београд.
- Бачанац, Љ., Жигић, Ж., Лазаревић, Љ. (1989): *Примена ЕПQ на спортској популацији*, Психологија, 34, Београд.
- Бачанац, Љ. (1994): *Пажња и концентрација у спорту*, Физичка култура, 48, Београд.
- Бачанац, Љ. (2001): *Карактеристике интелектуалних способности спортиста спортских игара* (магистарски рад), ФФК, Београд.
- Бачанац, Љ., Лазаревић, Љ. (1996): *Утицај спортске активности на формирање интегративних својстава личности*, Летња школа педагога физичке културе, Аранђеловац.
- Бачанац, Љ., Мијатовић, М. (1989): *Карактеристике психолошког профила југословенских стрелаца*, III научни конгрес ЕСЦ, Загреб.
- Бачанац, Љ., Рудић, Р. (1986): *Психолошки профил ватерполиста*, ФИНА семинар за тренере и инструкторе, Београд.
- Берковић, Л. (1989): *Теоријске основе физичке културе*, Метем, Нови Сад.
- Бојанић, Љ. (1977): *Разлике у особинама личности жена и мушкараца – врхунских спортиста*, Физичка култура, 31, Београд.
- Бокан, Б. (2000): *Интердисциплинарне и антрополошке основе физичког васпитања у функцији диференциране и индивидуализоване наставе – универзална стручна парадигма за програм физичког васпитања у школама будућности*, Зборник радова Другог и Трећег симпозијума са међународним учешћем, ФФК, Нови Сад.

- Боснар, К., Матковић, Б. (1983): *Релације когнитивних фактора у успјешност у кошаркашкој игри*, Кинезиологија, 15, Загреб.
- Боснар, К., Павлин, К. (1983): *Релације когнитивних фактора и успјеха у игри рукомета*, Кинезиологија, 12, Загреб.
- Braithvaite, V. A. & Law, H. G. (1985): *Structure of Human Values: Testing the Adequacy of the Rokeach Value Survey*, Journal of Personality and Social Psychology, vol. 49, No. 1, Washington.
- Brewster, S. M. (1969): *Social Psychology and Human Values*, Aldine Publishing Company, Chicago.
- Bright, B. P. (1989): *Theory and Practice in the Study of Adult Education, The Epistemological Debate*, Routledge, London and New York.
- Брчић, Б., Вискић-Шталец, Н., Јаклиновић-Фресл, Ж. (1997): *Предиктивна вриједност варијабли за пројекну техничко-тактичких елемената рукометне игре*, Кинезиолошки факултет Свеучилишта у Загребу, Загреб.
- Булатовић, Р. (1983): *Личност и став одраслих према образовању*, Завод за уџбенике и наставна средства, Катедра за андрагогију Филозофског факултета, Београд.
- Циљеви одгоја и образовања одраслих у југословенском самоуправном социјалистичком друштву* (1974), Андрагошки центар, Загреб.
- Degenhardt, M. A. B. (1982): *Education and Value of Knowledge*, George Allen & Unwin, London.
- Деспотовић, М. (1991): *Радна средина и образовање*, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, Београд.
- Деспотовић, М. (2000): *Игра потреба*, ИПА, Београд.
- Доленц, И., Звонарек, Н. (1999): *Анатомија технике и тактике рукометне игре*, СИА, Загреб.
- Допсај, М., Милишић, Б. (1994): *Важност методе моделовања у процесу спортске припреме у кошарци*, Југословенски завод за физичку културу и медицину спорта, Београд.
- Дунђеровић, Р. (1996): *Психологија спорта*, ФФК, Нови Сад.
- Ђукић, М. (1994): *Структура техничко-тактичких активности рукометаша у функцији моделовања програма тренажног рада* (докторска дисертација), Факултет физичке културе, Нови Сад.
- Ђукић, М., Ковач, Ј. (1992): *Димензије такмичарских активности рукометаша у функцији моделовања програма тренинга*, Зборник радова Пројекта – „Моделовање...“, ФФК, Нови Сад.

- Европска комисија (2005): – *Образовање у Европи – Различити системи, заједнички циљеви за 2010*, Педагогија, 60, 2, Београд.
- Енциклопедија физичке културе 1 и 2* (1975), Југословенски лексикографски завод, Загреб.
- Енциклопедијски рјечник педагогије* (1963), Матица хрватска, Загреб.
- Ериксон, Е. Х. (1976): *Омладина, криза и идентитет*, Побједа, Подгорица.
- Фицханд, М. (1966): *Етичка мисао младога Маркса*, Нолит, Београд.
- Фоменку, В. (1977): *Моделирање спортске активности приликом управљања тренингом рукометашиа*, ИНДОК центар ЈЗФК, Рукомет, 1, Београд.
- Fronidizi, R. (1971), *What Is Value?*, Open Court Publishing Company, Illinois.
- Фулгоси, А. (1988): *Факторска анализа*, Институт за психологију Универзитета у Загребу, Школска књига, Загреб.
- Фулгози, К. (1995): *Рукомет – општа теорија и методика тренинга*, Спортски савез, Београд.
- Гајић, В. (1970): *Неке морфолошке и друге карактеристике врхунских играча рукомета*, Спортска пракса, 11-12, Београд.
- Гајић, В. (1972): *Прилог проучавању врсте кретања у рукомету*, Спортска пракса, 3, Београд.
- Галић, М. (2004): *Коришћење методологије и/или резултата тангентних наука у педагогијама спорта код нас (интердисциплинарно и мултидисциплинарно педагошко-андрагошко истраживање)*, Годишњак, 12, Факултет спорта и физичког васпитања Универзитета у Београду, Београд.
- Галић, М. (1995): *Култура и физичка култура*, Светови, Нови Сад.
- Галић, М. (1999): *Зашто човек учи*, Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Галић, М. (2000): *Школа у природи и живот у школи*, Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Галић, М. (2005): *Педагогија спорта*, Бојс, Београд.
- Галић, М. (2008): *Спортисти и образовање*, Бојс, Београд.
- Гардашевић, Б. (1999): *Садржај и степен успешности техничко-тактичких активности у фази напада у рукомету* (докторска дисертација), Факултет физичке културе, Београд.
- Грандић, Р., *Теорија физичког васпитања*, СПД Војводине, Нови Сад, 1997.
- Гојнић, Г. (1982): *Како се игра рукомет*, НИПРО „Партизан“, Београд.
- Гредељ, М., Хошек, А., Момировић, К. (1980): *Каноничке релације морфолошких карактеристика и интелектуалне способности након парцијализације социолошких чинилаца који могу утјецати на процесе раста и развоја*, Кинезиологија, 11, Загреб.

- Хајнал, Л. (1989): *Структура техничко-тактичких активности кошаркаша на такмичењу* (докторска дисертација), ФФК, Нови Сад.
- Хавелка, Н. (1975): *Истраживање вредности код нас*, Психологија, 34, Београд.
- Хавелка, Н. (1980): *Психолошке основе групног рада*, Научна књига, Београд.
- Хавелка, Н. (1998): *Вредносне оријентације адолесцената – вредности и свест о себи*, Настава и васпитање, 5, Београд.
- Хавелка, Н. (1995): *Вредносне оријентације ученика и њихова очекивања од будућег занимања*, Психолошка истраживања, 7, Институт за психологију, Филозофски факултет, Београд.
- Хавелка, Н. и сар. (1990): *Ефекти основног школовања*, Институт за психологију, Филозофски факултет, Београд.
- Хавелка, Н., Лазаревић, Љ. (1980): *Мотивација за бављење спортом* (монографија), Институт за физичку културу, ФФК, Београд.
- Хавелка Н., Лазаревић, Љ. (1981): *Спорт и личност*, Спортска књига, Београд.
- Хелер, А. (1998): *Вредности и потребе*, Нолит, Београд.
- Hollander, E. P. (1971): *Principles and Methods of Social Psychology*, Oxford University Press, New York, London, Toronto.
- Иванић, С. (1987): *Историја физичке културе*, ИПРО, Партизан, Београд.
- Ивановић, С. ур. (1997): *Стратегија развоја и реформе образовања у свету*, Министарство просвете Републике Србије, Београд.
- Ивовић, С., Жарковић, Б. (1977): *Игре*, Спортска књига, Београд.
- Илић, Д. (2009): *Детерминанте успешности у фази напада код врхунских рукометашица* (магистарски рад), ФСФВ, Београд.
- Илић, Д. (2009): *Идентификација даровитих ученика у школи за спорт – рукомет кроз наставу физичког васпитања*, Зборник радова, ФСФВ, Београд.
- Илић, Д. (2008): *Врста и ниво образовања активних рукометаша у Републици Србији*, XVI међународни интердисциплинарни симпозијум „Спорт, физичка активност и здравље“, Зборник радова, Нови Сад.
- Јаковљевић, С. (1995): *Неке релације између специфичне кошаркашке моторике и когнитивних способности и њихов утицај на успех у кошарци* (магистарски рад), ФФК, Београд.
- Јаковљевић, С. (2000): *Релације између успешности кошаркаша и њихових когнитивних и конативних димензија* (докторска дисертација), ФФК, Београд.
- Јерговић, М. (1980): *Јединство рада и образовања – циљ одгојно-образовног система*, Школска књига, Завод за просвјетно-педагошку службу СР Хрватске, Загреб.

- Локсимовић, С. (2004): *Структура и корелати вредносних оријентација средњошколских ученика*, Зборник Института за педагошка истраживања, 33, Београд.
- Локсимовић, С., Максић, С. (2006): *Вредносне оријентације адолесцената – усмереност према сопственој добробити и добробити других*, Зборник Института за педагошка истраживања, 38, 2, Београд.
- Јовановић, Б. (1975): *Физичка култура кроз историју*, Спортска књига, Београд.
- Јовановић, Б. (2000): *Ефекти концентрисаног облика тренирања на базично-моторичке и ситуационо-моторичке способности младих рукометаша* (магистарски рад), Факултет физичке културе, Нови Сад.
- Јурина, М. (1978): *Образовна дјелатност у радним организацијама*, Шк. књ. Загреб.
- Качавенда-Радић, Н. (1983): *Вредносне оријентације одраслих и образовање (ка испитивању односа: вредносне оријентације одраслих – избор садржаја образовања)*, Просветни преглед, Београд.
- Качавенда-Радић, Н. (1989): *Слободно време и образовање*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, Катедра за андрагогију Филозофског факултета у Београду, Београд.
- Качавенда-Радић, Н. (1992): *Рефлексије о/и слободног времена*, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду, Београд.
- Каин, Џ.Е. (1984): *Психологија и спорт*, Нолит, Београд.
- Кебин, В. (1994): *Потреба стварања стручних речника у физичкој култури*, Годишњак, 6, Факултет физичке културе, Београд.
- Keeves, J. P. (1988): *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*, Pergamon Press, Oxford, New York, Beijing, Frankfurt, Sao Paulo, Sydney, Tokyo, Toronto.
- Кид, Ј. Р. (1969): *Како одрасли уче*, Факултет индустријске педагогије, Ријека.
- Клусов, Н.П. (1984): *Тактика рукомета*, ИНДОК центар ЈЗФК, Рукомет, 8, Београд.
- Копривица, В. (2002): *Основе спортског тренинга – I део*, Издање аутора, Београд.
- Ковач, Ј., Ђукић, М. (1980): *Квантитативна анализа кретних активности рукометаша у такмичарским условима*, Спортска пракса, 1, Београд.
- Ковач, Ј. и сар. (1980): *Структура такмичарске активности рукометаша у такмичарским условима*, Спортска пракса, 1, Београд.
- Ковач, Ј. и сар. (1982): *Структура такмичарске активности рукометаша*, Истраживачки рад, Факултет физичке културе, Нови Сад.
- Ковач, Ј. и сар. (1988): *Садржај тренажног процеса у спортским играма на основу структуре такмичарске активности играча*, Зборник радова, III, Факултет физичке културе, Нови Сад.

- Ковач, Ј., Хајнал, Л., Ђукић, М. (1990): *Морфолошке и моторичке карактеристике рукометашица у зависности од играчког места*, Факултет физичке културе, Нови Сад.
- Ковач-Церовић, Т., Левков, Љ. (2002): *Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву*, Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд.
- Крајнци, А. (1972): *Вредновање образовања као нов дидактички фактор успешног учења*, Педагогија, 34, Београд.
- Крајнци, А., Дисман, М., Агер, Р. (1973): *Како одрасли вреднују образовање (међународно истраживање)*, Андрагогија, Андрагошки центар, 5, Загреб.
- Крајнци, А. (1977): *Изображевање – наша дружбена вреднота*, Делавска емотност, Љубљана.
- Креч, Д., Крачфилд, Р. (1980): *Елементи психологије*, Научна књига, Београд.
- Крстић, Д. (1988): *Психолошки речник*, ИРО „Вук Караџић“, Београд.
- Кулеш, Б., Шименц, З. (1983): *Повезаност базичних моторичких способности са ситуационо-моторичким способностима рукометашица и њиховом ефикасношћу у игри* (истраживачки рад), ФФК, Загреб.
- Кулић, Р. (1985): *Радна организација као културно-образовна средина*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Кузмановић, Б. (1987): *Проблем мотивационих основа самоуправљања*, (докторска дисертација), Филозофски факултет, Универзитет у Београду, Београд.
- Кузмановић, Б. (1990): *Вредносне оријентације ученика на завршетку основног образовања*, Настава и васпитање, 45, Београд.
- Кузмановић, Б. (1995): *Друштвене промене и промене вредносних оријентација ученика*, Психолошка истраживања, 7, Институт за психологију, Филозофски факултет, Београд.
- Кузмановић, Б. (1986): *Преференције начина живота*, Зборник радова Филозофског факултета у Београду, XV, Филозофски факултет, Београд.
- Кузмановић, Б. (1995): *Преференције друштвених циљева*, Психолошка истраживања, 7, Институт за психологију, 7, Београд.
- Кузмановић, Б. (и др.) (1995): *Промене вредности и вредносних оријентација младих*, Психолошка истраживања, 7, Институт за психологију, Београд.
- Ланц, М. (1982): *Неке релације између тестова когнитивних функција и тактичких способности у спортским играма*, Кинезиологија, 2, Загреб.
- Лазаревић, Б. (2007): *Образовањем до рекреације*, Друштво за образовање одраслих, Београд, „Публик“, Београд.
- Лазаревић, Љ. (1981): *Структура мотивације код спортиста* (докторска дисертација), ФФК, Београд.

- Лазаревић, Љ. (1994): *Психолошке основе физичке културе* (II издање), ФФК, Београд.
- Лазаревић, Љ. (2003): *Психолошка припрема спортиста*, Виша школа за спортске тренере, Београд.
- Лазаревић, Љ., Бачанац, Љ. (1984): *Компаративно испитивање профила личности три генерације фудбалера јуниорске селекције*, II конгрес педагога физичке културе Југославије, Загреб.
- Лазаревић, Љ., Бачанац, Љ., Параносић, В. (1984): *Компаративно испитивање профила личности врхунских спортиста и неспортиста*, Спортска пракса, 20, Београд.
- Lawson, K. N. (1979): *Philosophical Concepts and Values in Adult Education*, The Open University Press Milton Keynes, Stony Stratford.
- Лескошек, Ј. (1980): *Теорија физичке културе*, Савез за физичку културу Југославије, Београд.
- Лукић, Р. (1964): *Основи социологије*, Удружења правника Југославије, Београд.
- Мабот, Ј. Д. (1981): *Увод у етику*, Нолит, Београд.
- Macinture, A., Quinton, A., Williams, B. (1987): *Education and Values*, Institute of Education, University of London, London.
- Максић, С., Гашић-Павишић, С. (2007): *Друштвене промене и промене у образовном систему у Србији (1991-2006)* У: На путу ка друштву знања, Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Малацко, Ј., Поповић, Д. (1997): *Методологија кинезиолошко-антрополошких истраживања*, Факултет физичке културе у Приштини, Приштина.
- Малацко, Ј. (1982): *Основе спортског тренинга*, ИГРО „Спортска књига“, Београд.
- Марковић, С. (2000): *Димензије рукометаша у моторичком, ситуационо-моторичком и психолошком простору* (докторска дисертација), Факултет физичке културе, Нови Сад.
- Марковић, С. (1997): *Рукомет – техника*, СИА, Приштина.
- Марковић, С. Пивач, Н., (2006): *Рукомет – Техника и методика*, СИА, Ниш.
- Марксизам у свету* (1975): Марксизам и људске потребе, 11, Београд.
- Маслов, А. Х. (1982): *Мотивација и личност*, Нолит, Београд.
- Maslovv, A. H. (1972): *Vers Une Psychologie De L'Etre*, Fayard, Paris.
- Матић, М., Бокан, Б. (1990): *Физичко васпитање – увод у стручно-теоријску надградњу*, ОКО, Нови Сад.
- Међународна правила рукомета* (1977), Рукометни савез Србије, Београд.
- Мејовшек, М. (1977): *Релације когнитивних и моторичких способности и неких мјера брзине једноставних и сложених покрета*, Кинезиологија, 7, Загреб.
- Мејовшек, М. (1979): *Релације когнитивних и моторичких способности*, Кинезиологија, 9, Загреб.

- Милиша, З., Рако, А., Такшић, В. (1988): *Вриједносне оријентације студената према раду*, Знанствено-истраживачки одсјек РЗ РК ССОХ, Загреб.
- Милишић, Б. (1978): *Методологија моделирања карактеристика спортиста и екипа*, СФКЈ – Комисија за унапређење спорта и олимпијске припреме, Београд.
- Митић, Д. (1991): *Мотивационе и социо-демографске карактеристике одраслих учесника зимске рекреације на Копаонику* (магистарски рад), Факултет физичке културе, Београд.
- Младеновић, У., Кнебл, Ј. (2000): *Вредносне оријентације и преференције стилова живота адолесцената*, Психологија, 34, Београд.
- Момировић, К., Хорга, С. (1982): *Каноничке релације хипотетских димензија изведених из мера когнитивних и моторичких способности*, Кинезиологија, 14, Загреб.
- Момировић, К., Хошек, А. (1982): *Утјецај селекције на релације примарних морфолошких димензија и мјера ефикасности когнитивног функционирања*, Кинезиологија 11, Загреб.
- Момировић, К., Гредел, М., Хошек, А. (1980): *Функција перцептивног, паралелног и серијалног процесора у систему за структурирање покрета*, Кинезиологија, 10, Загреб.
- Момировић, К., Хошек, А., Боснар, К. (1981): *Утицај социјалног статуса и интелигенције на повезаност образовања и координације покрета*, Кинезиологија, 11, Загреб.
- Мужић, В. (1979): *Методологија педагошког истраживања*, ИГКРО Свјетлост, ООУР Завод за уџбенике, Сарајево.
- На путу ка друштву знања* (2007), Образовање и васпитање у Србији у периоду транзиције, Институт за педагошка истраживања, Београд. (Приређивачи: Слободанка Гашић-Павишић и Славица Максић)
- Ненадић, М. (1997): *Нови дух образовања*, Просвета, Београд.
- Новитовић, Б. (2000): *Анализа ТЕТА активности у нападу четири најуспешније репрезентације на XVI СП у функцији ефикасности фудбалске игре* (магистарски рад), ФФК, Београд.
- Обрадовић, З. (2002): *Значај психолошких карактеристика за усвајање почетног програма рвања* (магистарски рад), ФФК, Београд.
- Олзевска, Г. (1976): *Психолошки аспекти ефикасности тренинга и такмичења*, Тренерска трибина, 5, ЈЗФКМС, Београд.

- Олпорт-Вернон-Линдзи (1999): *Приручник – Студија вредности*, Скала за мерење доминантних интересовања личности (треће издање – шапилографисани материјал), Институт за психологију, Филозофски факултет, Београд.
- Олпорт, Г. В. (1969): *Склоп и развој личности*, Култура, Београд.
- Ољача, М. (1992): *Самообразовање и саморазвој одраслих*, Институт за педагогију, Филозофски факултет, Нови Сад.
- Орловић-Поткоњак, М., Поткоњак, Н. (1979): *Педагогија I и II*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Пајевић, Д. (2003): *Психологија спорта и рекреације*, Војна академија, Београд.
- Пантић, Д. (1977): *Вредносне оријентације, особине личности и класна припадност* (докторска дисертација), Филозофски факултет, Одељење за психологију, Београд.
- Пантић, Д. (1981): *Вредносне оријентације младих у Србији*, ИЦС ССО Србије и ИДН, Београд.
- Пантић, Д. (1990): *Промене вредносних оријентација младих у Србији*, ИДН, Центар за политиколошка истраживања и јавно мњење, Београд.
- Параносић, В. (1978): *Интелигенција и успешност у спорту*, Спортска пракса, 6, Београд.
- Параносић, В. (1982): *Психологија спорта*, НИП „Партизан“, Београд.
- Параносић, В., Лазаревић, Љ. (1975): *Психодинамика спортске групе*, СОФКЈ, Београд.
- Parsons, T. & Shils, E. A., (ed) (1967): *Toward a General Theory of Action*, Harvard Universitet Press, Cambridge, Massachusetts.
- Пастуовић, Н. (1978): *Образовни циклус*, Андрагошки центар, Загреб.
- Пастуовић, Н. (1990): *Андрагогија и друштвене промјене*, у: Зборник радова: Андрагошка наука и пракса у сусрет трећем миленијуму, Пети конгрес андрагога Југославије, Бања Врућица, Андрагошки центар, Загреб.
- Paterson, R. W. K. (1979): *Values, Education and the Adult*, Routledge & Kegan Paul, London, Boston and Henlev.
- Павлин, К. (1981): *Тактика рукомета (скрипта)*, ФФК, Загреб.
- Педагошка енциклопедија, 1 и 2* (1989), Завод за уџбенике и наставна средства, Београд; ИРО Школска књига, Загреб; СОУР Свјетлост, ООУР Завод за уџбенике и наставна средства, Сарајево, Републички завод за унапређивање васпитања и образовања, ООУР Издавање уџбеничке литературе, Титоград, Завод за издавање уџбеника, Нови Сад.
- Педагошки речник, 1 и 2* (1967), Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије, Београд, Институт за педагошка истраживања у Београду, Београд.

- Пејатовић, А. (1992): *Међузависност вредносних оријентација и образовних потреба одраслих* (магистарска теза), Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Одељење за педагогију и андрагогију, Београд.
- Плут, Д., Дуран, М., Митровић, М. (1988): *Симболичка игра и стваралаштво*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Петронијевић, Б. (1983): *О вредности живота*, Нолит, Београд.
- Перић, Д. (1994): *Операционализација истраживања у физичкој култури*, Факултет физичке културе, Београд.
- Перић, Д. (2000): *Пројектовање и елаборирање истраживања у физичкој култури*, Факултет физичке културе, Београд.
- Перић, Д. (2001): *Статистичке апликације у истраживањима физичке културе*, Факултет физичке културе, Београд.
- Петровић, М. (1999): *Вредносне оријентације делинквената*, Институт за криминолошка и социолошка истраживања, Београд.
- Покрајац, Б. (1973): *Како смо освојили злато*, СИА, Панчево.
- Покрајац, Б. (1982): *Запажања са СП у рукомету 1982*, Спортска пракса, 2, Београд.
- Покрајац, Б. (1987): *Игра бекова у нападу (12)*, Актуелно у пракси, 34, Нови Сад.
- Попадић, Д. (1990): *Ученичке преференције начина живота*, Институт за психологију, Филозофски факултет, Београд.
- Попадић, Д. (1995): *Узрасне и генерацијске разлике у преференцији животних стилова*, Психолошка истраживања, 7, Институт за психологију, Филозофски факултет, Београд.
- Попмихајлов, Д. (1983): *Рукомет – техника*, Приручник, ЗКФВ, Нови Сад.
- Попмихајлов, Д. (1983): *Рукомет – тактика*, Приручник, ЗКФВ, Нови Сад.
- Поповић, Б. (1977): *Увод у психологију морала*, Научна књига, Београд.
- Поповић, Б., Ристић, Ж. (1987): *Морална особа – психолошко проучавање младих*, Институт за педагошка истраживања, Просвета, Београд.
- Поповић, М. (1967): *Проблеми друштвене структуре*, Култура, Београд.
- Радоњић, С. (1970): *Допринос психологије учења психологији мотивације*, Психологија, III, 2, Београд.
- Ракочевић, Љ. (2005): *Утицај психолошких карактеристика на спортску успешност рукометашица* (магистарски рад), ФФК, Београд.
- Raths, L. E., Harmin, M., Simon, S. B. (1978): *Values and Teaching, Working With Values in the Classroom*, Charles E. Merrill Publishing Company, Ohio.
- Реформа образовања у Републици Србији: први кораци и предстојећи изазови* (2002), Извештај, Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд.
- Рогуљ, Н., (2000): *Разлике у ситуацијским показатељима рукометне игре у односу на резултатску успјешност у Египту 1999*, Кинезиологија, 32, Загреб.
- Rokeach, M., Beliefs. (1970): *Attitudes and Values*, JosseyBass inc, San Francisco.

- Рот, Н., Хавелка, Н. (1973): *Национална везаност и вредности код средњошколске омладине*, Институт за психологију, Филозофски Факултет, Београд, Институт друштвених наука у Београду, Београд.
- Рот, Н. (1980): *Психологија личности*, Зав. за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Рот, Н. (1987): *Основи социјалне психологије*, Завод за уџбенике, Београд.
- Самоловчев, Б., Мурадбеговић, Х. (1975): *Опита андрагогија*, ИРО „Веселин Маслеша“, Сарајево.
- Савићевић, Д. (1980): *Повратно образовање и удружени рад*, БИГЗ, Београд.
- Савићевић, Д. (1983): *Човјек и доживотно образовање*, Републички завод за унапређивање школства, Титоград.
- Савићевић, Д. (1986): *Огледи из андрагогије (прилог општој андрагогији)*, НИРО Универзитетска ријеч, Никшић, Центар за марксистичко образовање „Милун Божовић“, Титоград.
- Савићевић, Д. (1989): *Концепција образовних потреба у андрагогији*, Завод за уџбенике и наставна средства, Институт за педагошка истраживања, Катедра за андрагогију Филозофског факултета, Београд.
- Савићевић, Д. (1991): *Савремена схватања андрагогије*, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду, Просвета, Београд.
- Савићевић, Д. (1992): *Природа и карактеристике интереса у андрагогији*, Завод за уџбенике и наставна средства, Катедра за андрагогију Филозофског факултета у Београду, Београд.
- Scheffler, I. (1985): *Of Human Potential, An Essay in the Philosophy of Education*, Routledge & Kegan Paul, Boston, London, Melbourne and Henlev.
- Секулић, Р. (1999): *Неке значајне компоненте вредносног смисла живота ученика завршних разреда средње школе*, Педагогија, 34, Београд.
- Славујевић, З. (1990): *Вредносне оријентације гласила у Србији*, Новинарство, Југословенски институт за новинарство, 34, Београд.
- Sloan, D., (ed) (1980): *Education and Values*, Teachers College, Columbia University, New York and London.
- Smith, P. G. (1979): *Theories of Value and Problems of Education*, The Board of Trustees of the University of Illinois.
- Стојановић, О. (1983): *Утицај систематске спортске активности на решавање перцептивно-просторних тестова способности* (дипломски рад), Филозофски факултет, Београд.
- Стари, Д. (1972): *Структура задовољења мотива код особа са и без одговарајуће школе за посао који раде*, Психолошке расправе (IV конгрес психолога СФРЈ), Друштво психолога Словеније и Филозофски факултет, Љубљана.
- Стефановић, Ђ., Јаковљевић, С. (2004): *Технологија спортског тренинга*, Факултет спорта и физичког васпитања, Београд.

- Сучић, С. (1990): *Значај образовања и квалитети живота*, Зборник, Андрагошка наука и пракса у сусрет трећем миленијуму, Пети конгрес андрагога, Бања Врућица, Андрагошки центар, Загреб.
- Супек, Р. (1968): *Испитивање јавног мнијења*, Напријед, Загреб.
- Шибила, М. (2004): *Рукомет*, Факултет за шпорт, Љубљана.
- Шименц, З., Павлин, К. (1983): *Релације ситуационо-моторичких фактора и оцјене успјешности играња у рукомету*, Кинезиологија, 2, Загреб.
- Тановић, А. (1967): *Индивидуалне и друштвене вриједности*, Практис, 12, Загреб.
- Тановић, А. (1972): *Вриједност и вредновање (прилог проучавању аксиологије)*, Завод за издавање уџбеника, Сарајево.
- Томић, Д. (1990): *Трактат о тактици у спорту*, СИА, Београд.
- Томљановић, В., Малић, З. (1980): *Рукомет – теорија и пракса*, Новинско-накладна радна организација „Спортска трибина“, Загреб.
- Трунић, Н. (2003): *Значај стратификације узорака у истраживањима врхунског спорта* (магистарски рад), Факултет спорта и физичког васпитања, Београд.
- Валдевит, З. (2004): *Психо-социјалне карактеристике рукометних судија* (магистарски рад), Факултет физичке културе, Београд.
- Ванек, М., Крати, Б. (1974): *Психологија и врхунски спорт*, НИП „Партизан“, Београд.
- Важни, З. (1978): *Систем спортског тренинга*, Партизан, Београд.
- Винер, Н. (1973): *Кибернетика и друштво – људска употреба људских бића*, Нолит, Београд.
- Von Wright, G. H. (1975): *On the logic eng epistemology of the causal relation*, чланак у knjizi: *Causation end Conditionals*, Oxford University, Press, London.
- Вулета, Д. (1997): *Разлике између техничко-тактичких елемената рукомета и варијабли о којима овиси успјех у рукомету*, Хрватски шпортско-медицински вјесник, 13, Загреб.
- Вулета, Д., Милановић, Д. (2004): *Рукомет – знанствена истраживања*, Кинезиолошки факултет Свеучилишта у Загребу, Загреб.
- Вулета, Д., Милановић, Д., Сертић, Х. (2003): *Повезаност варијабли шутирања на гол с коначним резултатом рукометних утакмица Европског првенства 2000. за мушкарце*, Кинезиологија, 35, Загреб.
- Волф, Б., Хорга, С. (1987): *Когнитивна диференција појединих спортских дисциплина*, Кинезиологија, 19, Загреб.

Звонаревић, М. (1981): *Социјална психологија*, Школска књига, Загреб.

Животић, М. (1969): *Човек и вредности*, Просвета, Београд.

Жуковски, Н. (1975): *Опште напомене о психолошкој селекцији у спорту*, Тренерска трибина, 3, СОФК Србије и Спорт ИНДОК центар ИФК, Београд.

9. ПРИЛОЗИ

9.1. Студија вредности (Олпорт-Вернон-Линзи)

**9.2. Упитник – Образовне потребе
и вредновање образовања**

**9.3. Табеле – Вредносне оријентације и образовне
потребе рукометаша**

9.4. Схеме, графикони и табеле (попис)

9.5. Рукометне лиге у Републици Србији – 2009.

9.1. ОЛПОРТ – ВЕРНОН – ЛИНДЗИ

МОДИФИКОВАНА СТУДИЈА ВРЕДНОСТИ

Београд, 2008.

ДЕО I

Упутство: Овде је дат известан број *полемичких тврдњи*, или питања, са *два* одговора. Означите свој избор, тако што ћете *писати* одговарајући број у *квадрат* који се налази са *десне стране* сваког питања. Неке алтернативе Вам се могу учинити подједнако привлачним, односно непривлачним. Молимо Вас да ипак покушате да изаберете алтернативу која је за Вас *релативно* прихватљивија. За свако питање имате три поена која можете да распоредите на било који од следећих начина:

<ol style="list-style-type: none">1. Ако се слажете са алтернативом (а), а не слажете са (б) запишите 3 у први квадрат, а 0 у други – па према томе:2. Ако се слажете са (б), а не слажете са (а) напишите3. Ако незнатно дајете предност (а) над (б), а4. Ако незнатно дајете предност (б) над (а) напишите	
---	--

Не пишете ни једну другу комбинацију бројева изузев једне од ове четири. Време није ограничено али се не задржавајте много код било ког питања или тврдње, и не изостављајте ни једно питање, изузев ако сматрате да стварно не можете да се одлучите.

<ol style="list-style-type: none"> 1. Главни циљ научног рада требало би да буде: <ol style="list-style-type: none"> а) Откривање истине б) Практична примена резултата до којих се дошло 2. Библију у целини, или делове из ње који су Вам познати, требало би најпре посматрати као: <ol style="list-style-type: none"> а) Дивне митове (приче) и лепу књижевност б) Духовно откровење или објашњење 3. Ко, по Вашем мишљењу, може више допринети напретку човечанства: <ol style="list-style-type: none"> а) Филозоф, мислилац б) Државник, владар 4. Под претпоставком да сте довољно способни, да ли бисте више волели да budete: <ol style="list-style-type: none"> а) Финансијски службеник (на пример, у банци) б) Политичар 5. Велики уметници (на пример: чувени музичари, сликари, спортисти итд.): <ol style="list-style-type: none"> а) Могу себи дозволити да буду себични и да не воде рачуна о туђим осећањима б) Не могу себи дозволити да буду себични и да не воде рачуна о осећањима других 6. Коју од следећих наука сматрате важнијом за човечанство: <ol style="list-style-type: none"> а) Математику б) Науку о Богу и вери 	
---	--

<p>7. По Вашем мишљењу, на чему вођа (на пример, председник неке земље) треба више да ради:</p> <ul style="list-style-type: none">а) На подстицању испуњавања практичних циљеваб) На подстицању људи да се више заинтересују за права других <p>8. Када присуствујете некој великој свечаности (на пример: у цркви, у граду, на спортском терену и сл.), да ли на Вас више остављају утисак:</p> <ul style="list-style-type: none">а) Сјај и шаренило догађајаб) Број присутних људи и њихов утицај на Ваша осећања <p>9. Шта више цените код човека:</p> <ul style="list-style-type: none">а) Да има високе идеале и дубоко поштовањеб) Несебичност и наклоност коју показује према другим људима <p>10. Када бисте имали потребне способности и били професор, шта бисте више волели да предајете:</p> <ul style="list-style-type: none">а) Музику, књижевностб) Хемију, физику <p>11. Разговарајући са пријатељима, коју причу бисте пажљивије саслушали:</p> <ul style="list-style-type: none">а) О саветовању црквених вођа или о разговору са патријархомб) О узроцима економских криза <p>12. Такође, разговарајући са пријатељима, коју причу бисте пажљивије саслушали:</p> <ul style="list-style-type: none">а) О одлуци коју је донео врховни судб) О новом научном открићу	
--	--

<p>13. Када посетите цркву, шта на Вас оставља већи утисак:</p> <ul style="list-style-type: none"> а) Неко присутно осећање поштовања и обожавања б) Лепота грађевине <p>14. Под претпоставком да имате довољно слободног времена, да ли бисте га радије искористили:</p> <ul style="list-style-type: none"> а) За усавршавање омиљене вештине б) За добровољно обављање посла за добробит Вашег краја (на пример: поправка пута, пружање помоћи сиромашнима итд.) <p>15. Када бисте хтели да одете на неки сајам, шта бисте више волели да видите:</p> <ul style="list-style-type: none"> а) Нове фабричке производе б) Најновија научна достигнућа (на пример: опрема за хемијску лабораторију) <p>16. Када би Вам се указала прилика, шта бисте радије основали у свом месту:</p> <ul style="list-style-type: none"> а) Трибину б) Оркестар класичне музике <p>17. Шта је, по Вашем мишљењу, циљ цркве у данашње време:</p> <ul style="list-style-type: none"> а) Позивање на љубав и милосрђе међу људима б) Подстицање духовних вредности и сједињености са вишим бићем (Богом) <p>18. Који бисте часопис радије прочитали:</p> <ul style="list-style-type: none"> а) „Научно доба“ б) „Музика“ <p>19. Које бисте предавање радије слушали:</p> <ul style="list-style-type: none"> а) О политичком уређењу наше земље б) О различитим верама које постоје на територији наше земље 	
---	--

<p>20. По Вашем мишљењу, чему образовање треба више да допринесе:</p> <ul style="list-style-type: none">а) Финансијској добитиб) Помагању мање срећним особама <p>21. Живот и рад којих људи Вас више интересује:</p> <ul style="list-style-type: none">а) Државника, вођаб) Филозофа, мислилаца <p>22. Да ли наше доба, односно савремена индустрија и научна открића представљају виши степен цивилизације (људског друштва) од оног које је постигло било које раније друштво, на пример: грчко, или Србија за време Душана, Лазара и сл.</p> <ul style="list-style-type: none">а) Даб) Не <p>23. Када бисте били запослени у предузећу, а под претпоставком да су плате исте, шта бисте више волели да радите:</p> <ul style="list-style-type: none">а) Да будете социјални радник, индустријски психологб) Да будете на неком руководећем месту (руководилац) <p>24. О чему бисте више волели да одгледате емисију на телевизији:</p> <ul style="list-style-type: none">а) О верама у нашој земљиб) О индустрији у нашој земљи <p>25. Од чега би, По Вашем мишљењу, савремено друштво имало више користи:</p> <ul style="list-style-type: none">а) Од веће бриге за права и бољи живот људиб) Од стицања више знања	
--	--

<p>26. Да имате прилику, на шта бисте више волели да утичете:</p> <ul style="list-style-type: none">а) На побољшање живота људиб) На мишљење људи <p>27. Када би се у Вашем месту организовао низ предавања, о чему бисте волели да она буду:</p> <ul style="list-style-type: none">а) О раду служби које брину о сиромашнима, старима, незбринутој дециб) О савременим сликарима <p>28. Земља је настала:</p> <ul style="list-style-type: none">а) Деловањем природеб) Деловањем Бога, праузрока (нешто ипак постоји) <p>29. На радију би Вам пре привукла пажњу емисија о:</p> <ul style="list-style-type: none">а) Економији и њеним законитостимаб) Музејима, изложбама <p>30. Какво је образовање важније за Ваше дете:</p> <ul style="list-style-type: none">а) Религијскоб) Спортско	
--	--

ДЕО II

Упутство: Иза сваке од доле наведених прилика, или питања, налазе се *четири* могућа става, или одговора. Средите ове одговоре у редослед према свом нахођењу, тако што ћете у *одговарајуће квадрате*, на десној страни, уписати бројеве 4, 3, 2 и 1. Тврдњи која Вам се највише свиђа – дајте 4, тврдњи која по својој привлачности долази на друго место – дајте 3, тврдњи која по вама долази на треће место – дајте 2 и тврдњи која долази на четврто место – дајте 1.

Пример: Када би ово било питање, а следеће тврдње предложени избори, Ви бисте ставили:

4 – У квадрат ако Вам се тврдња <i>највише</i> допада (а) 3 – У квадрат ако Вам се ова тврдња <i>нешто мање</i> допада (б) 2 – У квадрат ако вам се тврдња <i>још мање</i> допада (в) и 1 – У квадрат ако ова тврдња од свих <i>најмање</i> представља Ваше интересовање или избор (г)	
--	--

Можда ћете се сетити одговора који би са Вашег становишта био подеснији од свих наведених. Потребно је, међутим, да извршите избор између предложених алтернатива и да средите све четири по реду њихове пожељности, нагађајући када Ваши избори нису изразити. Ако Вам је заиста немогуће да наведете свој избор, можете да изоставите одговор. Водите рачуна да не доделите више од једне 4, једне 3 итд., на свако поједино питање.

<ul style="list-style-type: none"> • Циљ добре владе требало би, углавном, да буде: (Сетите се да свом првом избору дате 4, итд.) <ul style="list-style-type: none"> а) Већа помоћ сиромашнима, болеснима, старима б) Развијање производње и трговине в) Увођење највиших људских вредности (начела) у политику и дипломатију г) Постизање међународног престижа и поштовања • По Вашем мишљењу, човек који је радио током недеље може најбоље да проведе дан-два одмора: <ul style="list-style-type: none"> а) Настојећи да научи (прочита) нешто ново б) Настојећи да победи у неком спортском такмичењу в) Одлазећи на концерт Мокрањчеве музике г) Одлазећи у цркву • Када бисте могли да утичете, шта бисте мењали у раду школе: <ul style="list-style-type: none"> а) Увели бисте више наставе из области лепих уметности (на пример: музичког, ликовног, или физичког) б) Увели бисте више наставе о друштву в) Побољшали опремљеност школе (кабинета) г) Више практичних ствари бисте увели у наставу • Које особине код пријатеља Вашег пола више волите: 	
---	--

<ul style="list-style-type: none"> а) Способан, вредан, практичан б) Има своје мишљење о животу у целини в) Особине вође и доброг организатора г) Осећајан је и има склоности ка уметности (на пример: за музику) • Када бисте имали више пара него што Вам је потребно, да ли бисте новац радије: <ul style="list-style-type: none"> а) Искористили за унапређење индустрије и трговине у Вашем крају б) Поклонили цркви или манастиру у вашем крају в) Дали за развој науке у вашем крају г) Поклонили друштву за бригу о породици (старима) • Какве филмове највише волите да гледате: <ul style="list-style-type: none"> а) Филмове о животу великих људи б) Бајке, односно филмове пуне маште в) Љубавне филмове и филмове о људској патњи г) Озбиљне филмове у којима се доследно излаже неко становиште (драме) • Под претпоставком да имате одговарајуће способности, и да су плате исте, да ли бисте радије били: <ul style="list-style-type: none"> а) Математичар б) Пословођа у трговини в) Свештеник г) Политичар • Ако бисте имали довољно слободног времена и новца, да ли бисте радије: 	
--	--

<ul style="list-style-type: none"> а) Сакупили збирку лепих слика б) Основали центар за заштиту и обучавање инвалида, избеглица в) Тежили да постанете народни посланик или неки делегат г) Отпочели неки приватни и финансијски подухват <ul style="list-style-type: none"> • За време вечерњих разговора са присним пријатељем Вашег пола, да ли Вас више занима да разговарате о: <ul style="list-style-type: none"> а) Значењу живота б) Развоју науке в) Литератури, музици г) Друштвеном напретку • Коју бисте од следећих делатности радије изабрали за један део свог следећег одмора (ако би Вам способности и друге околности дозвољавале): <ul style="list-style-type: none"> а) Писање неке приче или рада који би се могао сматрати научним б) Отпутовали бисте у неки миран крај где бисте могли да уживате у лепој околини в) Учествовали бисте у неком спортском такмичењу у Вашем крају г) Стицање искуства у некој врсти посла • Да ли Вам се велики подухвати и открића (као на пример: откриће Америке, прво путовање око света, итд.) чине значајним зато што: <ul style="list-style-type: none"> а) Представљају победу човека над моћним силама природе б) Доприносе нашем знању географије и метеорологије в) Повезују људе и осећања међу народима широм света г) Доприносе једним делом крајњем разумевању свега (света, универзума) 	
--	--

- Човек би требао да се влада у складу са, односно да буде најприврженији:
 - а) Сопственој вероисповести
 - б) Идеалима лепог
 - в) Предузећу, односно колегама
 - г) Идеалима милосрђа (људскости)
- Који Вас људи више привлаче:
 - а) Чувени хуманисти
 - б) Чувене војсковође
 - в) Чувени богаташи
 - г) Чувени научници
- Приликом избора брачног партнера, које (би) сте, које сте, особине више ценили:
 - а) Има успеха у свом послу и изазива дивљење других
 - б) Воли да помаже другима
 - в) Има изграђен озбиљан став према животу (филозофски)
 - г) Поседује уметничке способности
- Када посматрате слику неког познатог уметника (или је видите на телевизији, у новинама, књизи) шта помислите прво:
 - а) Изражава највише духовне вредности
 - б) Колико ли та слика кошта
 - в) Мора да је овај сликар свестран чим је успео овакво дело да створи
 - г) Каква хармонија

9.2. УПИТНИК

за истраживање образовних потреба и вредновања образовања активних рукометаша

Веома нам је важно да дођемо до Вашег мишљења, става, уверења, убеђења и сл., о *образовним потребама и вредновању образовања*, његовом значају за ваш живот и рукометни спорт у целини. Упитник, који се налази пред Вама, треба управо то да нам, што објективније, омогући. Ово, такође, представља и *позив* свима Вама – данас и код нас активним рукометашима, да нам у истраживању помогнете, а подаци до којих дођемо биће коришћени *искључиво у стручне и научне сврхе*, а са добијеним резултатима ћемо Вас, на неки од адекватних начина, на крају да упознамо (стручни, скуп, тренерска трибина, округли сто, симпозијум и сл.).

Истраживање је анонимно (ништа не потписујете) и напомињемо да нема тачних и нетачних одговора, већ да нам је овде најбитније Ваше мишљење, став, сугестија, предлог, препорука, идеја... Молимо Вас да упитник, који се и налази пред Вама, попуњавате *на основу упутстава* која претходе појединим питањима, или деловима овог упитника. Негде ћете одабирати само један од понуђених одговора, а негде ћете, пак, сами уписивати Ваш одговор. Молимо Вас да имате стрпљења током попуњавања упитника, али и да одговарате *искрено* и на *сва питања*. Уколико су Вам, пак, током самог попуњавања упитника, потребна било каква додатна објашњења, обратите нам се.

1. Пол: (Заокружите број испред)

- 1) Мушки 2) Женски

2. Године старости: _____ (Уписати број година)

3. Брачно стање: (Заокружите број)

- 1) Ожењен – удата
2) Неожењен – неудата
3) Разведен – разведена

4. Радни статус: (Заокружите број)

- 1) Запослен
2) Незапослен

5. Ниво образовања: (Заокружите број)

- 1) Непотпуна средња школа
- 2) Средња школа (трогодишња)
- 3) Средња школа (четворогодишња)
- 4) Виша школа
- 5) Факултет

6. Природа Вашег досадашњег образовања:

- 1) Друштвено-хуманистичко
- 2) Природно-техничко

7. Да ли сте се, након завршетка (или прекида) школовања, укључивали у (или управо похађате) неки од облика образовања? (Можете заокружити бројеве испред више одговора.)

- 1) Школа (општег образовања) за одрасле на средњем нивоу
- 2) Стручна школа на средњем нивоу, за одрасле
- 3) Факултет
- 4) Курсеви, семинари
- 5) Не
- 6) Нешто друго што није наведено – шта?

8. Да ли сте се из неке области самостално усавршавали (стицали знања), или можда то управо чините (уз помоћ књига, часописа, аудио или видео материјала, интернета)?

- 1) Да
- 2) Не

Уколико је Ваш одговор „да“ наведите област, или више њих, о којој сте на овај начин стицали знања:

9. Сада Вас молимо да заокружите број испред (*само једне*) од наведених тврдњи која најбоље описује управо Вас:

- 1) Нисам никада посебно размишљао-ла о учењу нас – одраслих људи – активних спортиста – рукометаша, нити какве им прилике друштво за то пружа. Не знам да ли постоје посебне установе које се баш баве образовањем активних спортиста, или бар сада не могу да се сетим ни једне;
- 2) Знам људе који уче, или иду у школу, као одрасли. Познате су ми неке установе у нашем крају које се баве образовањем одраслих, па међу њима и спортиста. Ја лично нисам ништа у таквим установама похађао нити учио, само сам за њих начуо. Тешко да могу да се сетим шта би било то што сам учио као одрастао, активан спортиста – рукометаш;
- 3) Знам да одрасли имају пуно прилика и места ако желе нешто да уче, мада мене, када боље размислим, то лично не интересује. Мени више није ни време за учење, доста ми је тога било у младости, тада сам се много са учењем мучио, а данас је толико других послова и проблема;
- 4) Човек би доста тога пропустио у животу када не би учио и као одрастао. Ја, ето, када сам хтео нешто да научим, тачно сам знао због чега то хоћу. Људи се разликују по томе зашто у животу уче. Неко, на пример, све што учи чини то да би напредовао на послу, други – јер воли да учи, неко опет да би се запослио, а неко да би био бољи родитељ. Мислим да свако има један једини свој циљ за све што током живота учи;
- 5) Одрасли људи који уче чине то из више разлога. Неко учи нешто зато што воли, други пут учи друго зато што ће му то користити, па онда пређе на треће из опет неког само њему знаног разлога. Ја сам у животу много тога учио и сваки пут ми је то због нечега другог требало;
- 6) Учење је за човека саставни део живота, тешко га је посебно издвојити. Ја сам не бих могао да направим границу докле сам учио, одакле радио, а када се одмарао. Тачно је оно – „човек се учи док је жив“.

10. Због чега учествујете (или бисте свакако учествовали) у неким образовним активностима. Ми Вам нудимо више разлога, али Вас молимо да се определите *само за један* (најдоминантнији) и заокружите број испред понуђеног одговора који је најближи Вашем разлогу за даље образовање и стицање знања, или сами наведете неки нови:

- 1) Прија ми рад (учење) у групи, могу се упознати нови људи, крајеви, обичаји, традиције, проширити круг пријатеља;
 - 2) Пружа ми се могућност да радим нешто друго и можда сасвим ново, побегнем бар на неколико часова из свакодневице;
 - 3) Боље ћу обављати посао којим се бавим, а уједно ми се пружа могућност да на њему брже и више напредујем;
 - 4) Пружа ми се могућност да дам већи допринос заједници и друштву;
 - 5) На тај начин бих задовољио очекивања људи које ценим и до чијег ми је мишљења готово увек и јако стало;
 - 6) Уживам у самом учењу, то баш чиним за „своју душу“;
 - 7) Нешто друго што није наведено – шта?
-
-

11. Покушајте сада да процените у коликом степену поседујете знања из *наведених области*, а затим колико још тих знања бисте Ви желели и требало да стекнете. Приликом одговарања, прво ћете проценити колико знања из наведене области поседујете заокружујући број испред једног од понуђених одговора који одражава Ваше мишљење. Након тога ћете заокруживањем такође једног од бројева (односно одговора) изразити колико бисте још знања желели и требало, по Вашем мишљењу, да стекнете из те области.

11.1. Знања везана за хуманије односе међу половима

А) Колико знања о томе поседујете?

- 1) Мало
- 2) Прилично
- 3) Много

Б) Да ли и колико бисте таквих знања још желели и требало да стекнете?

а) Да, и то још:

б) Не

- 1) Мало
- 2) Прилично
- 3) Много

11.2. Знања везана за *родитељство*

А) Колико знања о томе поседујете?

- 1) Мало
- 2) Прилично
- 3) Много

Б) Да ли и колико бисте таквих знања још желели и требало да стекнете?

а) Да, и то још:

б) Не

- 1) Мало
- 2) Прилично
- 3) Много

11.3. Знања везана за *домаћинство* (исхрана, хигијена, економика домаћинства, ситне поправке у домаћинству...)

А) Колико знања о томе поседујете?

- 1) Мало
- 2) Прилично
- 3) Много

Б) Да ли и колико бисте таквих знања још желели и требало да стекнете?

а) Да, и то још:

б) Не

- 1) Мало
- 2) Прилично
- 3) Много

11.4. Знања која су најнепосредније везана за посао који обављате (освежавање знања, доквалификација, усавршавање...)

А) Колико знања о томе поседујете?

- 1) Мало
- 2) Прилично
- 3) Много

Б) Да ли и колико бисте таквих знања још желели и требало да стекнете?

а) Да, и то још:

б) Не

- 1) Мало
- 2) Прилично
- 3) Много

11.5. Знања која нису најнепосредније повезана са послом који обављате, али утичу на успешност обављања (заштита на раду, познавање целокупног производног процеса, познавање успешности пословања предузећа, познавање организованости предузећа, могућности напредовања, могућности откупа деоница предузећа...)

А) Колико знања о томе поседујете?

- 1) Мало
- 2) Прилично
- 3) Много

Б) Да ли и колико бисте таквих знања још желели и требало да стекнете?

а) Да, и то још:

б) Не

- 1) Мало
- 2) Прилично
- 3) Много

11.6. Знања везана за *међуљудске односе* на послу (хијерархијска организованост предузећа, могућност управљања и одлучивања...)

А) Колико знања о томе поседујете?

- 1) Мало
- 2) Прилично
- 3) Много

Б) Да ли и колико бисте таквих знања још желели и требало да стекнете?

а) Да, и то још:

б) Не

- 1) Мало
- 2) Прилично
- 3) Много

11.7. Знања везана за *друштвено-економско-политичка збивања* у комуни (о вишестраначком систему, референдумима, за ангажовање у странкама и удружењима, о реформама привредног живота, политичког живота, спортског живота...)

А) Колико знања о томе поседујете?

- 1) Мало
- 2) Прилично
- 3) Много

Б) Да ли и колико бисте таквих знања још желели и требало да стекнете?

а) Да, и то још:

б) Не

- 1) Мало
- 2) Прилично
- 3) Много

11.8. Знања везана за одбрану и заштиту живота, животне околине и сл.

А) Колико знања о томе поседујете?

- 1) Мало
- 2) Прилично
- 3) Много

Б) Да ли и колико бисте још таквих знања желели и требало да стекнете?

а) Да, и то још:

б) Не

- 1) Мало
- 2) Прилично
- 3) Много

11.9. Знања о савременим збивањима у нашој земљи, Европи, целом свету (о деловању разних странака и партија у нашој земљи, уједињењу Европе, раду међународних владиних и невладиних организација, разноврсних агенција...)

А) Колико знања о томе поседујете?

- 1) Мало
- 2) Прилично
- 3) Много

Б) Да ли и колико бисте таквих знања још желели и требало да стекнете?

а) Да, и то још:

б) Не

- 1) Мало
- 2) Прилично
- 3) Много

11.10. Знања из области историје, политичке економије, географије, религије, филозофије, етике, естетике, физичке културе, спортског менаџмента...

А) Колико знања о томе поседујете?

- 1) Мало
- 2) Прилично
- 3) Много

Б) Да ли и колико бисте таквих знања још желели и требало да стекнете?

а) Да, и то још:

б) Не

- 1) Мало
- 2) Прилично
- 3) Много

11.11. Знања из књижевности, неке од уметности, медицине, језика, информатике, писмености, филма, позоришта, екологије...

А) Колико знања о томе поседујете?

- 1) Мало
- 2) Прилично
- 3) Много

Б) Да ли и колико бисте таквих знања још желели и требало да стекнете?

а) Да, и то још:

б) Не

- 1) Мало
- 2) Прилично
- 3) Много

11.12. Знања везана за *стицање практичних вештина* (вожња, дактилографија...)

А) Колико знања о томе поседујете?

- 1) Мало
- 2) Прилично
- 3) Много

Б) Да ли и колико бисте таквих знања још желели и требало да стекнете?

а) Да, и то још:

б) Не

- 1) Мало
- 2) Прилично
- 3) Много

11.13. Знања о *начину организовања и провођења слободног времена*

А) Колико знања о томе поседујете?

- 1) Мало
- 2) Прилично
- 3) Много

Б) Да ли и колико бисте таквих знања још желели и требало да стекнете?

а) Да, и то још:

б) Не

- 1) Мало
- 2) Прилично
- 3) Много

11.14. Знања везана за *различите хоби-активности*, пре свега у слободном времену – којег, знамо, немате баш много (филателија, шах, фотографија, сурфовање – по интернету или води, штрикање, везење, шивење, кулинарство...)

А) Колико знања о томе поседујете?

- 1) Мало
- 2) Прилично
- 3) Много

Б) Да ли и колико бисте таквих знања још желели и требало да стекнете?

а) Да, и то још:

б) Не

- 1) Мало
- 2) Прилично
- 3) Много

11.15. Знања везана за *спорт и рекреацију*

А) Колико знања о томе поседујете?

- 1) Мало
- 2) Прилично
- 3) Много

Б) Да ли и колико бисте таквих знања још желели и требало да стекнете?

а) Да, и то још:

б) Не

- 1) Мало
- 2) Прилично
- 3) Много

12. Коју бисте од напред наведених области најпре изабрали да из ње стичете знања?

13. Када бисте се укључили у неку образовну активност (на пример, да стичете знања из области која Вас највише интересује), на који *начин* бисте највише волели да стичете та знања? (заокружите број испред *једног* од понуђених одговора)

- 1) Предавањима у класичној разредно-часовној настави
- 2) У дискусионим групама
- 3) Поучавањем на радном месту
- 4) Дописним путем
- 5) Путем средстава масовних комуникација
- 6) Самообразовањем
- 7) На неки други начин који овде није наведен – који?

14. Које бисте од понуђених *места* најпре изабрали да у њему стичете знања? (Заокружите број испред *једног* од понуђених одговора.)

- 1) У редовној школи
- 2) На радничком универзитету
- 3) У предузећу
- 4) У земљорадничкој задрузи
- 5) У месној заједници (канцеларији)
- 6) У спортском клубу
- 7) Код куће
- 8) Негде другде – где?

15. *Колико* мислите да би било најбоље да та образовна активност *траје*? (Заокружите број испред *једног* од понуђених одговора.)

- 1) Месец дана
- 2) Неколико месеци
- 3) Пола године
- 4) Годину дана
- 5) Две године
- 6) Четири године и више

Захваљујемо Вам на сарадњи!

9.3. Табеле – Вредносне оријентације и образовне потребе рукометаша

Табела 6.9 – Количина поседованих знања о савременим друштвено-економско-политичким збивањима у земљи, Европи и свету и жеље за стицањем знања

Жеља за даљим стицањем знања	Посе-дована знања	САМОПРОЦЕНА КОЛИЧИНЕ ПОСЕДОВАНИХ ЗНАЊА О САВРЕМЕНИМ ДРУШТВЕНО-ЕКОНОМСКО-ПОЛИТИЧКИМ ЗБИВАЊИМА У ЗЕМЉИ, ЕВРОПИ И СВЕТУ							
		МАЛО		ПРИЛИЧНО		МНОГО		УКУПНО	
		f	%	f	%	f	%	f	%
НЕ ЖЕЛИ ДАЉЕ ДА СТИЧЕ ЗНАЊЕ	f	15	42.86	12	34.28	8	22.86	35	11.67
	%	15.63		7.84		15.69			
ЖЕЛИ ДАЉЕ ДА СТИЧЕ ЗНАЊЕ	f	81	30.57	141	53.21	43	16.23	265	88.33
	%	84.37		92.16		84.31			
УКУПНО	f	96		153		51		300	100.00
	%	32.00		50.10		17.00		100.00	

Легенда:

$$X = 4.51$$

за $df = 2$ није статистички значајан

$$C = 0.12$$

Табела 6.10 – Количина поседованих кулурно-естетских знања (теоријског типа) и жеље за стицањем знања

Жеља за даљим стицањем знања	Посе-дована знања	САМОПРОЦЕНА КОЛИЧИНЕ ПОСЕДОВАНИХ КУЛТУРНО-ЕСТЕТСКИХ ЗНАЊА (ТЕОРИЈСКОГ ТИПА)							
		МАЛО		ПРИЛИЧНО		МНОГО		УКУПНО	
		f	%	f	%	f	%	f	%
НЕ ЖЕЛИ ДАЉЕ ДА СТИЧЕ ЗНАЊЕ	f	21	61.76	10	29.41	3	8.82	34	11.33
	%	16.54		6.90		10.71			
ЖЕЛИ ДАЉЕ ДА СТИЧЕ ЗНАЊЕ	f	106	39.85	135	50.75	25	9.39	266	88.67
	%	83.46		93.10		89.29			
УКУПНО	f	127		145		28		300	100.00
	%	42.33		48.33		9.33		100.00	

Легенда:

$$X = 6.37$$

за $df = 2$ значајан на нивоу 0.05

$$C = 0.14$$

Табела 6.11 – Количина поседованих *културно-естетских* знања (практичног типа) и *жеље* за стицањем знања

Жеља за даљим стицањем знања	Посе-дована знања	САМОПРОЦЕНА КОЛИЧИНЕ ПОСЕДОВАНИХ КУЛТУРНО-ЕСТЕТСКИХ ЗНАЊА (ПРАКТИЧНОГ ТИПА)							
		МАЛО		ПРИЛИЧНО		МНОГО		УКУПНО	
		f	%	f	%	f	%	f	%
НЕ ЖЕЛИ ДАЉЕ ДА СТИЧЕ ЗНАЊЕ	f	11	57.89	5	26.32	3	15.79	19	6.33
	%	9.24		3.31		10.00			
ЖЕЛИ ДАЉЕ ДА СТИЧЕ ЗНАЊЕ	f	108	38.43	146	52.96	27	9.61	281	93.67
	%	90.76		96.69		90.00			
УКУПНО	f	119		151		30		300	100.00
	%	39.67		50.33		9.10		100.00	

Легенда:

$$X^2 = 18.94$$

за $df = 2$ значајан на нивоу 0.001

$$C = 0.24$$

Табела 6.12 – Количина поседованих знања за обављање различитих *вештина* и *жеље* за стицањем знања

Жеља за даљим стицањем знања	Посе-дована знања	САМОПРОЦЕНА КОЛИЧИНЕ ПОСЕДОВАНИХ ЗНАЊА ВЕЗАНИХ ЗА ОБАВЉАЊЕ РАЗЛИЧИТИХ ВЕШТИНА							
		МАЛО		ПРИЛИЧНО		МНОГО		УКУПНО	
		f	%	f	%	f	%	f	%
НЕ ЖЕЛИ ДАЉЕ ДА СТИЧЕ ЗНАЊЕ	f	19	46.34	4	9.76	18	43.90	41	13.67
	%	18.63		3.74		19.78			
ЖЕЛИ ДАЉЕ ДА СТИЧЕ ЗНАЊЕ	f	83	32.05	103	39.77	73	28.19	259	86.33
	%	81.37		96.26		80.22			
УКУПНО	f	102		107		91		300	100.00
	%	34.00		35.68		30.33		100.00	

Легенда:

$$X^2 = 14.13$$

за $df = 2$ значајан на нивоу 0.001

$$C = 0.21$$

Табела 6.13 – Количина поседованих знања о начину организовања и провођења слободног времена и жеље за стицањем знања

Жеља за даљим стицањем знања	Посе-дована знања	САМОПРОЦЕНА КОЛИЧИНЕ ПОСЕДОВАНИХ ЗНАЊА О НАЧИНУ ОРГАНИЗОВАЊА И ПРОВОЂЕЊА СЛОБОДНОГ ВРЕМЕНА							
		МАЛО		ПРИЛИЧНО		МНОГО		УКУПНО	
		f	%	f	%	f	%	f	%
НЕ ЖЕЛИ ДАЈЕ ДА СТИЧЕ ЗНАЊЕ	f	13	27.08	16	33.33	19	39.58	48	16.00
	%	17.11		10.67		25.68			
ЖЕЛИ ДАЈЕ ДА СТИЧЕ ЗНАЊЕ	f	63	25.00	134	53.17	55	21.83	252	84.00
	%	82.89		89.33		74.32			
УКУПНО	f	76		150		74		300	100.00
	%	25.33		50.00		24.67		100.00	

Легенда:

$$X = 8.53$$

за $df = 2$ значајан на нивоу 0.05

$$C = 0.16$$

Табела 6.14 – Количина поседованих знања за различите хоби-активности и жеље за стицањем знања

Жеља за даљим стицањем знања	Посе-дована знања	САМОПРОЦЕНА КОЛИЧИНЕ ПОСЕДОВАНИХ КУЛТУРНО-ЕСТЕТСКИХ ЗНАЊА (ТЕОРИЈСКОГ ТИПА)							
		МАЛО		ПРИЛИЧНО		МНОГО		УКУПНО	
		f	%	f	%	f	%	f	%
НЕ ЖЕЛИ ДАЈЕ ДА СТИЧЕ ЗНАЊЕ	f	23	63.89	4	11.11	9	25.00	36	12.00
	%	18.55		4.26		10.98			
ЖЕЛИ ДАЈЕ ДА СТИЧЕ ЗНАЊЕ	f	101	38.26	90	34.09	73	27.65	264	88.00
	%	81.45		95.74		89.02			
УКУПНО	f	124		94		82		300	100.00
	%	41.33		31.33		27.33		100.00	

Легенда:

$$X^2 = 10.30$$

за $df = 2$ значајан на нивоу 0.01

$$C = 0.18$$

9.4. Схеме, графикони и табеле (попис)

Схема 1 – Три нивоа разматрања образовних потреба (стр. 82)

Схема 2 – Варијабле истраживања (стр. 140)

Графикон 1 – Ранг преференција вредносних оријентација за узорак у целини (стр. 162)

Графикон 2 – Опредељивање рукометаша за образовне потребе (стр. 167)

Табела 1 – Социјално-демографске карактеристике узорка рукометаша (стр. 150)

Табела 2 – Социјално-демографске карактеристике рукометаша и преферирање вредносних оријентација (стр. 155)

Табела 3 – Корелације вредносних оријентација активних рукометаша (стр. 159)

Табела 4 – Ранг преференција вредносних оријентација активних рукометаша (стр. 161)

Табела 5 – Социјално-демографске карактеристике и образовне потребе рукометаша (стр. 169)

Табела 7.1 – Факторска анализа варијабли из скале самопроцене рукометаша о количини поседованих знања (стр. 185)

Табела 7.2 – Факторска структура варијабли из скале самопроцене рукометаша о количини поседованих знања (стр. 188)

Табела 7.3 – Факторска анализа петнаест варијабли из скале за изражавање жеље за стицањем знања (стр. 190)

Табела 7.4 – Факторска структура варијабли из скале за изражавање жеље за стицањем знања (стр. 191)

Табела 8.1 – Вредносне оријентације рукометаша и водећа оријентација према образовању (стр. 195)

Табела 9.1 – Вредносне оријентације и главна образовна потреба рукометаша (стр. 199)

Табела 10.1 – Корелације вредносних оријентација рукометаша и самопроцене количине поседованих знања (стр. 201)

Табела 10.2 – Корелације вредносних оријентација и жеље рукометаша за стицањем знања (стр. 204)

Табела 11.1 – Корелације вредносних оријентација рукометаша и самопроцене поседоване количине знања (стр. 206)

Табела 11.2 – Корелације вредносних оријентација рукометаша и жеље за стицањем знања (стр. 208)

- Табела 12.1** – Корелације вредносних оријентација и разлике жељених и поседованих знања рукометаша (стр. 210)
- Табела 13.1** – Вредносне оријентације рукометаша и образовне потребе с обзиром на подручја образовања (стр. 211)
- Табела 14.1** – Вредносне оријентације рукометаша и образовне потребе с обзиром на начин стицања знања (стр. 212)
- Табела 15.1** – Вредносне оријентације рукометаша и образовне потребе с обзиром на место стицања знања (стр. 215)
- Табела 16.1** – Вредносне оријентације рукометаша и образовне потребе с обзиром на временско трајање образовне активности (стр. 220)
- Табела 17.1** – Мултипла степенаста регресиона анализа варијабли рукометаша (кондензовано) (стр. 223)
-
- Табела 5.1.** – Корелације социјално-демографских карактеристика рукометаша и шест водећих оријентација према образовању (стр. 171)
- Табела 5.2.** – Корелације социјално-демографских карактеристика рукометаша и разлога за укључивање у образовну активност (стр. 172)
- Табела 5.3.** – Корелације социјално-демографских карактеристика рукометаша и шест образовних потреба и начина стицања знања (стр. 173)
- Табела 5.4.** – Корелације социјално-демографских карактеристика рукометаша и шест образовних потреба и места стицања знања (стр. 174)
-
- Табела 6.1.** – Количина поседованих знања о хуманим односима међу половима и жеље за стицањем знања (стр. 181)
- Табела 6.2.** – Количина поседованих знања о родитељству и жеље за стицањем знања (стр. 182)
- Табела 6.3.** – Количина поседованих знања о домаћинству и жеље за стицањем знања (стр. 186)
- Табела 6.4.** – Количина поседованих знања о послу и жеље за стицањем знања (стр. 187)
- Табела 6.5.** – Количина поседованих знања шире професионалне културе и жеље за стицањем знања (стр. 207)
- Табела 6.6.** – Количина поседованих знања о међуљудским односима на послу и жеље за стицањем знања (стр. 213)
- Табела 6.7.** – Количина поседованих знања о друштвено-економско-политичким збивањима и жеље за стицањем знања (стр. 213)
- Табела 6.8.** – Количина поседованих знања о одбрани и заштити и жеље за стицањем знања (стр. 219)
- Табела 6.9.** – Количина поседованих знања о савременим друштвено-економско-политичким збивањима у земљи, Европи и свету и жеље за стицањем знања (стр. 276)

Табела 6.10. – *Количина поседованих културно-естетских знања (теоријског типа) и жеље за стицањем знања (стр. 276)*

Табела 6.11. – *Количина поседованих културно-естетских знања (практичног типа) и жеље за стицањем знања (стр. 276)*

Табела 6.12. – *Количина поседованих знања за обављање различитих вештина и жеље за стицањем знања (стр. 276)*

Табела 6.13. – *Количина поседованих знања о начину организовања и спровођења слободног времена и жеље за стицањем знања (стр. 278)*

Табела 6.14. – *Количина поседованих знања за различите хоби-активности и жеље за стицањем знања (стр. 278)*

Табела 6.15. – *Количина поседованих знања за спорт и рекреацију и жеље за стицањем знања (стр. 226)*