

Славица Б. Максич¹

Институт за педагошка истраживања, Београд

Миросава М. Ђуришић Бојановић

Филозофски факултет, Универзитет у Београду

UDK-371.12:159.9-051

37.015.1

DOI:10.5937/nasvas1702337M

Прегледни рад

НВ год. LXVI 2/2017

ДОПРИНОС ШКОЛСКОГ ПСИХОЛОГА ПРИМЕНИ ПРИНЦИПА ПОЗИТИВНЕ ПСИХОЛОГИЈЕ У РАЗВОЈУ ШКОЛЕ²

Апстракт Наш школски систем је у процесу трансформације и суочавања са значајним променама од општег интереса. Један од могућих праваца трансформације је развој позитивне школе као институције у којој се поред основних вредности и добробити свих укључених налази. У раду се разматра колико би у том процесу могле бити искористишени стручни потенцијали школских психолога. Циљ анализе био је да се преиспитају могућности примене принципа позитивне психологије у конципирању и реализацији улога школског психолога, као и да се, у складу с тим, понуде одређене сујестиве за њихов практични рад. У циљу сврху направљен је преглед теоријских основа и резултата истраживања о позитивном образовању, анализирани су нормативи и резултати истраживања о раду школског психолога у нашим школама и разматране перспективе њиховог даљег ангажовања са савременим теоријама организационих промена и развоја. Могућности за стварање позитивне школе потврђене су у низу истраживања. Наша образовна реформа предвиђа да школски психолог својим знањима и ангажовањем унапређује све аспекте рада у школи, као и односе између свих учесника у том процесу. Истраживачки налази о извршавању позитивне школе представљају одговарајућу, а позиција школског психолога основу за његово укључивање у мењање наше школе у правцу развијања позитивне школе. Закључено је да би школски психолози могли допринети развоју школе као позитивне институције када би њихове професионалне улоге биле редефинисане у складу са принципима позитивне психологије.

Кључне речи: школски психолог, принципи позитивне психологије, позитивни развој школе, професионална улога, школска пракса психолога

1 E-mail: smaksic@ipi.ac.rs

2 Чланак представља резултат рада на пројектима Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије (бр. 47008) и Од подстицања иницијативе, сарадње и креативности у образовању до нових улога и идентитета у друштву (бр. 179034), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011-2017).

Увод

Наш школски систем налази се у процесу трансформације и суочавања са значајним питањима од општег интереса (Spasenović et al., 2015). Реформа образовања најављена је као демократизација, децентрализација и професионализација образовног система и свих његових делова (Ковач Серовић и Levkov, 2002). Процеси демократизације школског система и образовање за демократију оцртали су пожељне правце промена дефинишући њихова кључна начела: уважавање различитости, партиципативност, једнакост, доступност и инклузивност, флексибилност, ефективност са посебним нагласком на уважавање различитих субјективних перспектива учесника у образовању (Gutvajn & Vujačić, 2016; Kovač Cerović i sar., 2004; Vujačić i sar., 2011). Дефинисано је опредељење да се наставни рад прилагођава индивидуалним могућностима, потребама и интересовањима, како би се сваком ученику омогућило да развије знања и вештине одређене исходима образовања.

Један од могућих праваца трансформације наше школе, а који би био у складу са спроведеним и планираним променама, јесте њен развој у правцу стварања позитивне школе која подржава позитиван развој појединца. Позитиван развој појединца и институција дефинисан је као главни циљ и предмет проучавања психолошког правца који је развијен на идејама хуманистичко-егзистенцијалистичке традиције у психологији (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Према уверењу заступника позитивне психологије, школа би требало да постане позитивна институција у којој се поред постигнућа вреднује и добробит свих укључених страна (Seligman et al., 2005). Исти извори изражавају уверење да психолози који раде са школом треба да учествују у примени принципа позитивне психологије, који промовишу здравље и добробит, на све учеснике васпитно-образовног процеса и саму школу као институцију (Gable & Haidt, 2005; Linley & Joseph, 2004; Seligman et al., 2005).

Школска 2015/2016. година донела је најаву да треба да се смањи број запослених у образовању и да се повећа норма за рад школских психолога и других стручних сарадника, што је ризик за обављање послова из њиховог делокруга. Једно од главних питања односи се на то ко ће и где обављати послове примарног психолошког збрињавања ученика и других учесника васпитно-образовног процеса, с обзиром на пораст потреба за таквом интервенцијом. Тим поводом покренута је јавна расправа о статусу школских психолога, која је завршена предлогом промена у раду и улози школског психолога на националном конгресу психолога (2017). Нови закон о основама система образовања и васпитања предвиђа веће укључивање стручних сарадника у координацију сарадње савета родитеља школе, општинских савета, али и веће укључивање у обезбеђивање спровођења стратешких одлука надлежних органа. Стручно удружење психолога предлаже да се, поред заједничких послова стручних сарадника, јасно дефинишу посебни послови и одговорности сваког стручног сарадника.

Предмет интересовања у овом раду је питање у којој мери би, у процесу увођења принципа позитивне психологије у наше школе, могли бити искоришћени стручни потенцијали школских психолога. Циљ анализе био је да се преиспитају могућности примене принципа позитивне психологије у конципирању и реализацији улоге школског психолога, као и да се, у складу с тим, понуде одређене сугестије за

њихов практични рад, у контексту актуелних и планираних промена школског система и образовања у целини. У те сврхе направљен је преглед теоријских основа о позитивном образовању и резултата истраживања о развоју позитивне школе; затим су разматрани нормативи и резултати истраживања о раду школских психолога у нашим школама, док су у завршном делу дискутоване перспективе њиховог даљег ангажовања са становишта савремених теорија организационих промена и развоја.

Позитивно образовање и позитивна школа

Промене у психологији у претходне две деценије померају фокус интересовања у науци и психолошкој пракси са проблема и недостатака на развој појединца и установа у којима људи живе и раде. Уверени да психологија треба да се посвети људима тако да им помогне да буду јачи и продуктивнији и да остваре потенцијале које имају, Селиџмен и Чикзенмихалји (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) предлажу нов психолошки правац који називају позитивна психологија. Главне теме позитивне психологије постају: позитивна искуства, позитивне личности, позитивне комуникације и позитивне институције. Поља која проучава позитивна психологија су вредна субјективна искуства, позитивне индивидуалне црте и грађанске врлине.

Највредније субјективно искуство представља добробит која обухвата кључне људске потребе за давањем смисла свом животу и за самореализацијом, које су дефинисане још у хуманистичко-егзистенцијалистичкој традицији. Психолошку добробит коју дефинише позитивна психологија чине: сврховитост живота – степен у којем појединац доживљава свој живот сврховитим и смисленим; аутономија – да особа живи у складу са сопственим уверењима; лични раст – прилике да особа користи и развија своје таленте и потенцијале; овладавање/прилагођавање окружењу – да особа поседује знања, вештине и компетенције да успешно одговара на захтеве окружења и решава животне проблеме; позитивни односи – квалитет и дубина повезаности са значајним другима; самоприхватање – свест о себи, својим могућностима и ограничењима (Ryff, 2014).

Позитивне индивидуалне црте чине: капацитет за љубав и рад, храброст, интерперсоналне вештине, естетска осетљивост, истрајавање, опраштање, промишљеност, духовност, таленат и мудрост (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Позитивне институције подржавају развој и испољавање позитивних црта које са своје стране подстичу позитивна лична искуства (Peterson & Park, 2003). На овај начин институције покрећу појединце да доприносе стварању средине у којој ће се вредновати, подржавати и остваривати субјективна и психолошка добробит, и доприносе општој друштвеној добробити. Школа је једна од носећих институција савременог друштва која мора да претрпи знатне промене да би постала институција која доприноси индивидуалној и друштвеној добробити.

Представници позитивне психологије критикују школу зато што пружа оруђа за постигнуће, док родитељи желе добробит за своју децу (Seligman et al., 2009). Фокусираност образовних институција на оно што омета њихов рад је толика, да се стиче утисак како је њихов главни циљ самоодржање. Такво опредељење доводи до

тога да се школа задовољава постизањем стања у којем су ти ометајући фактори под контролом, занемарујући притом потребе и циљеве актера васпитно-образовног процеса, које чине добробит и срећа, лични развој, уживање у учењу и сазнавању, коришћење сопствених талената и креативности итд. Школа је образовна установа у којој су тешкоће у индивидуалном развоју изузетак, а не правило, и школски психолог не треба да се бави само тим тешкоћама. Школа захтева подршку учењу и позитивном развоју ученика, полазећи од онога што дете зна и фокусирајући се на оно што може да постигне (Furlong et al., 2014).

Резултати испитивања о ефектима увођења принципа позитивне психологије у школе потврђују да су принципи позитивне психологије довели до раста учениковог осећања добробити, олакшавали његово учење и увећавали његово постигнуће (Seligman et al., 2005; 2009). У испитивању које је рађено у Аустралији, позитивно образовање је укључено у већину наставних програма, од језика и књижевности до спорта, музике, ликовних уметности, религијског образовања и друге активности, као што је богослужење у школи. На пример, у оквиру енглеске књижевности коришћене су технике означавања снага карактера и резилијентности у анализи књижевних дела. Сличне методе су користили наставници музичке културе да би подржали ученике када је њихово извођење било лоше, док су наставници ликовне културе предавали о уживању у лепом. На географији су вођене дискусије о томе како се може мерити срећа различитих народа. У оквиру физичке културе, наставници су упућивали ученике да не киње чланове тима који су били најлошији у игри и да користе вођену имагинацију за умирење пре такмичења, а после утакмице су разговарали са њима о пропуштеним шансама.

Позитивно образовање и позитивна школа представљају велики изазов за науку и праксу, па су разумљиве примедбе које им се упућују. Главна примедба се односи на недовољну истраженост школе као позитивне институције, док се у области разумевања позитивних емоција и позитивних црта види знатан напредак (Kristjánsson, 2012). С друге стране, поборници позитивног образовања верују да се школе могу развити у позитивне институције и као такве допринети развоју целокупног друштва (White, 2016). Да би се школе развиле у позитивне институције, оне треба да усвоје добробит као свој оперативни циљ и да раде на остваривању његових мерљивих аспеката. Могућности за развој школа у позитивне институције виде се у изграђивању лидерских капацитета, дефинисању и мерењу добробити, подстицању резилијентности, развоју стратегије добробити, изграђивању капацитета особља, примени научно заснованих програма добробити, као и евалуацији и развоју модела позитивних промена.

Уз све уважавање позитивних ефеката позитивног образовања, превладава уверење да позитивно образовање још увек не може да се нормира и уђе у образовне прописе (White & Murray, 2015). Препреке које морају бити решене пре тога односе се на уверења наставника, просветних власти и шире заједнице о томе да је: потребно пуно новца за обуку особља о позитивном образовању; добробит је много мање важна од стицања базичних писмености; посвећивање добробити је супротно раду на битнијим образовним циљевима, као што је базична писменост; позитивно образовање не може да пружи специфична упутства која су потребна наставницима за рад са великим бројем различитих ученика; то је сувише теоријски и недовољно

практичан приступ; принципи позитивног образовања нису најважнији за добро вођење образовног процеса; оно не може да реши све проблеме у школи; то је изговор за просветне власти да се не баве битним питањима, као што је ниско постигнуће у кључним компетенцијама.

Критичари који имају примедбе на стварање позитивне школе тврде да нема довољно емпиријских потврда о доприносу принципа позитивног образовања његовој ефективности (Kristjánsson, 2012). Подаци о позитивним личним цртама, моралним врлинама, резилијентности и позитивним емоцијама у искуству „тока“ у учионици и фацилиторима ученикових личних ресурса нису једнозначни нити довољно уверљиви да би се могли уопштавати. Указује се на концептуалну неусаглашеност позитивне психологије са препорученим образовним интервенцијама и закључује да позитивни психолози треба још да истражују школу као позитивну институцију. Један од могућих разлога је то што су програми који подржавају добробит ученика увођени без обраћања пажње на вредности које већ постоје у раније формираном одељењу, секцији или спортском тиму. Има још нерешених питања у филозофским поставкама чија је последица тензија у вези с подршком добробити у образовним установама (Peterson & Park, 2014; Rakić, 2017 ; White, 2016).

Статус и професионални идентитет школског психолога у нашим школама

Оснивањем педагошко-психолошке службе у нашим школама шездесетих година XX века створени су предуслови за систематски/континуирани стручни и професионални допринос квалитету рада једног од најсложенијих друштвених система. Деведесетих година XX века одустаје се од концепта службе и прелази на категорију ангажовања стручних сарадника. Према сада важећим прописима, школа може да запосли једног извршиоца на пословима школског психолога или школског педагога ако има између 16 и 24 одељења (*Pravilnik o kriterijumima i standardima za finansiranje ustanove koja obavlja delatnost osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, 2015).

Већина школа има стручне сараднике међу којима су доминантни школски психолози и школски педагози. У неким школама психолози су ангажовани део радног времена као школски психолози, док други део радног времена раде као наставници. Школски психолог се ангажује на пословима који су углавном слични пословима школског педагога. Ради се о учешћу у осигурању и унапређивању квалитета образовно-васпитног рада; праћењу остваривања програма образовања и васпитања; старању о остваривању циљева и стандарда постигнућа; вредновању резултате свих; и предузимању мера за јединствен и усклађен рад с ученицима и одраслима. Школски психолог као стручни сарадник треба да има образовање стечено на високошколској установи од најмање 30 бодова и шест бодова праксе у установи (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2009).

Актуелни циљеви рада школског психолога слични су онима који су дефинисани од почетка њиховог ангажовања у школи (Genc i Jovanović, 1985; *Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika*, 2012; *Programski zadaci pedagoško-psihološke službe u školama*, 1970). Упоредна анализа указује на то да се од школског психолога тражи да

учествује у стварању оптималних услова за развој ученика и остваривање образовно-васпитног рада; прати и подстиче развој ученика; развија сарадњу са породицом ученика и пружа подршку родитељима на јачању њихових васпитних компетенција; учествује у праћењу и вредновању образовно-васпитног рада; сарађује с институцијама значајним за рад школе; и стално се усавршава. Као специфични послови школског психолога издвојени су: подршка јачању наставничких компетенција и њиховом професионалном развоју; праћење и вредновање остварености општинских и посебних стандарда постигнућа ученика и предлагање мера за унапређивање; подршка отворености школе према педагошким иновацијама.

Искуства из школске праксе потврђују да су се школски психолози ангажовали на пословима које су предвидели програмски документи са више и мање успеха. Преглед литературе открива да су школски психолози учествовали у програмирању рада школе, наставних садржаја редовне, допунске и додатне наставе и специјалног образовног рада; у вредновању рада ученика, планирању слободних активности, друштвено корисног рада и васпитања за избор професије; као и стручног усавршавања наставника (Bogunović, 2006; Čordašić, 1980; Karović i Korica Tošović, 1980; Marković, 1997; Radoš, 1989; Tisinović, 1990 Živković, 1980). Школски психолози су најчешће имали задатак да подржавају развој детета и помажу у превазилажењу застоја у вези с учењем и другим аспектима индивидуалног развоја. Резултати испитивања показују да су школски психолози били више оријентисани „клинички“ него „педагошки“ у свом раду, као и да нису били довољно усмерени на иновирање васпитно-образовног рада (Genc i Jovanović, 1985; Petrović i Dimitrijević, 2013).

С друге стране, испитивања показују да су сами школски психолози као изузетно значајне делатности свога рада видели индивидуално и групно саветовање ученика, док су као специјално психолошке делатности издвојили психолошку процену, индивидуално и групно саветовање и пружање консултативних услуга (Petrović i Dimitrijević, 2013). Значај истраживачког приступа је препознат, али недовољно присутан у раду школског психолога (Maksić i Đerić, 2016). Пред последњу велику реформу образовања, која је започела 2001. године, школски психолози су заједно са другим стручним сарадницима виђени као особе које су могле да пруже велику помоћ у усаглашавању потреба свих интересних група, од ученика до просветних власти, у мењању школе, али се то није десило (Ђуришић Војановић, 2001; Максич и Павлович, 3., 2013). Поставља се питање какве су могућности школских психолога да више допринесу превазилажењу актуелних проблема у образовању, с обзиром на професионалну улогу и статус који имају, и да оправдају своје присуство у школи у контексту рационализације запослених?

Ранија истраживања спроведена код нас указала су на то да развој професионалног идентитета школског психолога као стручног сарадника захтева стално преиспитивање његових уверења о сопственом индивидуалном развоју, дOMETИМА образовања и утицају ширег окружења на рад у школи (Gutvajn i Ševkušić, 2013). Потреби за посебним стручним усавршавањем школског психолога, која је континуирана, треба додати њихово веће ангажовање у струковним удружењима него досада (*Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju znanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*, 2012).

Струковна удружења школских психолога треба да постану институције које интензивније подржавају професионални развој својих чланова. Како је већ истакнуто, примена позитивног образовања захтева даље испитивање његових ефеката на институционалном нивоу. У овај процес могу да се укључе психолози чије је радно место у школи. Истовремено, они имају прилику да развијају сопствени професионални идентитет као сарадници који не само да брину о добробити других, него јој и доприносе.

Улога школског психолога у позитивном развоју школе

Како би се могао пројектовати рад и улоге школског психолога, као специфичног профила стручњака који треба да буде део стандардног школског тима, пошто се ужи делокруг рада школског психолога тиче свих ученика? На основу искуства у комбиновању принципа позитивне психологије са добром наставном праксом и образовним парадигмама које промовишу оптимални развој и субјективну и психолошку добробит или лични раст у школском окружењу, формиран је модел позитивног развоја школе (Norrish et al., 2013). Модел се састоји од домена преко којих се уведе промене и области не које се утиче, а које доприносе јачању карактера. Домени промена обухватају школско особље, наставне активности и друге аспекте рада и живота у школи. У сва три домена ради се на подстицању доживљавања и остваривања позитивних емоција, позитивног ангажовања, позитивног постигнућа, позитивних сврха, позитивних односа и позитивног здравља.

Скренућемо пажњу на две технике које су развијене и коришћене у раду с ученицима, а односе се на развијање увида у сопствене капацитете, њихово коришћење и развијање (Seligman et al., 2005). Прва техника се зове *Три добре ствари*, а од ученика тражи да сваког дана запише три најбоље ствари које су му се десиле у току дана и да о томе размишља. Друга техника се може слободно превести као *Коришћење значајних ствари на дружи начин*, а подразумева подстицање ученика да идентификују своје најјаче стране и да их користе не само имплицитно и уобичајено, него да истражују и користе своје капацитете на што разноврсније и другачије начине. Описане технике представљају врло погодна оруђа која могу бити од користи за унапређење рада у школи и ван школе јер су прикупљени знатни емпиријски докази о повољном дејству коришћења ових техника на смањење депресивних симптома код испитаника различитих социодемографских карактеристика (Ryff, 2014; Seligman et al., 2007) Крајњи резултат треба да буде лични раст и добробит свих учесника, што значи да се осећају добро и да добро раде.

Школски психолози би могли да примењују принципе позитивне психологије у свим аспектима свога рада, као што су: рад на формирању ученичких колектива, професионална оријентација, рано откривање даровитих, превенција вршњачког насиља, унапређивање међуљудских односа и школске климе, унапређивање сарадње са родитељима итд. Пројекције савременог развоја организације, као и школе, фаворизују идеју о важности позитивног развоја запослених, пре свега њихових креативних потенцијала. Када је реч о школи, реч је о једној од најзначајнијих дебата у чијем фокусу је питање како подстицати развој способности и талената, како

оснаживати инвентивност и креативност и ученика и наставника, са претпоставком да су ова два феномена повезана. Школски психолог поседује професионалну компетентност за учешће у свим фазама сложеног процеса подстицања креативности у школи (Maksić, 2006).

Испитивања потврђују пресудну улогу директора школе у стварању и одржавању позитивне школске климе која чини битан аспект школске културе (Engels et al., 2008). Културу стимулативног професионалног развоја имале су школе чији су директори у свом раду и односу са сарадницима били оријентисани на постигнуће, примењивали трансформативно вођство, преферирали задатке који се односе на образовне теме и управљање људима, и ефикасно управљали временом, тако да су највише времена могли да посвете својој преферираној улози и компонентама радних задатака. Директор који је трансформативни лидер био је способан да утиче на понашање и ставове наставника тако што их је инспирисао, индивидуално разматрао њихове захтеве и интелектуално их стимулисао. Профили директора из школа у којима је школска култура била проблематична били су разнородни и није их било лако уопштити. За те директоре било је заједничко то што је постојао раскорак између улоге са којом су желели да се идентификују, њихових приоритета и послова које су обављали.

Психолози који раде у школи треба да, у сарадњи са свим учесницима васпитно-образовног процеса, развијају климу подршке и усмерености на снаге и отпорност учесника у васпитно-образовном процесу (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Позитиван развој је усмерен на људске снаге и врлине у циљу олакшавања оптималног функционисања (Venson et al., 2007). То је шанса за преформулисање циљева рада школског психолога и његово ангажовање на развоју учесника васпитно-образовног рада и школе као институције. На пример, у испитивању способности ученика треба утврдити шта ученик може да уради, које капацитете има, каква су му интересовања, аспирације итд. У саветодавном раду, који је раније водио ка терапији и клиничком приступу изван школе, сада се прелази на позитивне интервенције које су предвиђене за терапијски рад уопште. Школски психолог може да помогне у укључивању позитивних тема у наставне програме одређених наставних предмета и других школских активности, као и у мењању школске климе у правцу већег вредновања позитивних догађаја.

Постоје велике потребе у школама за стручњацима који ће обављати послове школског психолога. Штавише, већа ефикасност и ефективност ове службе захтевала би повећање броја стручњака у односу на квоту предвиђену досадашњим прописима. Када се планира рационализација одређене организације или комплексног система какав је образовни, неретко се заступа краткорочна економска рачуница: смањити број запослених тако што ће се повећати број ученика по запосленом. Ограничења поменутог приступа уочена су и у организационој теорији и пракси. Теоријски он негира базичну претпоставку савремених организација о запосленима као кључном ресурсу развоја организације. Када се запослени отпуштају с образложењем економске рационализације, порука је да запослени нису ништа више него трошак организације. Практика отпуштања као смањења трошкова показала је лоше ефекте на рад, поверење и приврженост циљевима радне организације и оних

запослених који су остали у организацији. Како стручњаци у овој области закључују, лоши ефекти отпуштања могу се изразити директним финансијским еквивалентом (Millward, 2005).

Теорија и пракса организационих промена и развоја указује на још неке посебно важне аспекте за реформу образовног система. Показало се да планирани програми организационих промена у различитим срединама и организационим праксама не доводе до планираних исхода, а тешкоће у примени јављају се почев од припремне фазе (Choi & Ruona, 2011; Dibella, 2007; Ђуришић Бојановић & Savković, 2010). Наша искуства са реформама образовног система у складу су са поменутиим праксама. Анализе фактора и разлога поменутог раскорака показале су да је неопходна припрема промене, као и непосредне интервенције у току примене, а затим примена стратегија оснаживања нове праксе. Овај захтев важи независно од тога који се теоријски модел користи као теоријско полазиште у концептуализацији промене (Ђуришић Бојановић, 2015).

Пошто припрема запослених и примена програма промена захтева професионални рад на спремности запослених за промене, рационални приступ реформи образовања захтевао би додатно запошљавање компетентних стручњака, уместо смањивања њиховог броја отпуштањем. Организационе промене, без обзира на то колике су, изискују интерни тим и/или тимове и појединце који ће реализовати планиране промене. Психолози у свом базичном образовању стичу компетенције које се тичу управљања организационим променама, односно за рад са различитим, видљивим и скривеним отпорима променама, са нетолерисањем неизвесности као и осмишљавањем комуникација за мотивисање и подстицање запослених на додатно улагање напора. Психолози би из тог разлога имали важну улогу у процесу трансформације и реформе васпитно-образовног система.

Закључак

Идеја о развоју позитивне школе вредна је труда, иако резултати истраживања указују на низ тешкоћа на које се наилази у пракси. Концепт позитивне школе, која представља пријатно место где се ученици добро осећају док уче, сагласан је променама које се дешавају у нашем школском систему. Школски психолог је у прилици да иницира, подстиче, координира и организује примену неких од аспеката позитивног образовања у оквиру послова које предвиђа његово радно место. Може се кренути са малим пројектима и акцијама, у сарадњи са другим стручним сарадницима ако их школа има, са неким високомотивисаним наставницима, уз сагласност директора школе и родитеља ученика. Свака успешна акција отвара простор за друге акције и даље ширење идеје о позитивној школи. Остаје отворено питање да ли ће те могућности препознати надлежни и да ли ће бити искоришћене на добробит свих учесника васпитно-образовног процеса и образовања у целини.

Присуство школских психолога у школи представља предност која још није довољно искоришћена, а стварање услова за њихов ефикаснији и ефективнији рад у будућности захтева промене како окружења тако и улоге школских психолога.

Активности које би могле побољшати статус школског психолога у школи и образовном систему у целини односе се на повећање његовог доприноса остваривању циљева образовања и васпитања усмерених на позитиван развој појединца. Проактивна улога школског психолога обухвата: његово ангажовање у припреми и остваривању акционих планова који се могу реализовати, већу промоцију резултата рада школског психолога у школи и шире у заједници, боље повезивање школског психолога са колегама на локалном, регионалном и националном нивоу. Даље дефинисање послова и услова рада школског психолога из угла позитивне психологије наговештава још већи значај овог стручњака у развојној перспективи школе.

Литература

- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F. & Sesma, A. (2007). *Positive Youth Development: Theory, Research and Applications. Handbook of Child Psychology*. John Wiley & Sons, Inc., published online, doi: 10.1002/9780470147658.chpsy0116
- Bogunović, B. (2006). Kompetencije psihologa u muzičkoj školi. *Inovacije u nastavi*, god. 19, br. 4, 111-118.
- Choi, M. & Ruona, W. E. A. (2011). Individual Readiness for Organizational Change and its Implications for Human Resource and Organization Development. *Human Resource Development Review*, Vol. 10, No. 1, 46-73.
- Čordašić, M. (1980). Školski psiholozi i vaspitanje za humane odnose među polovima. *Nastava i vaspitanje*, god. 29, br. 3, 503-508.
- Dibella, A. J. (2007). Critical Perceptions of Organizational Change. *Journal of Organizational Change*, Vol. 7, No. 3-4, 231-242.
- Đurišić Bojanović, M. (2001). Stavovi stručnih saradnika prema aktuelnim problemima škole. *Nastava i vaspitanje*, god. 50, br. 5, 514-531.
- Đurišić Bojanović, M. & Savković, M. A. (2010). Workforce Organizational Flexibility: Readiness for Change, *Strategic Management*, Vol. 15, No. 2, 22-31.
- Đurišić Bojanović, M. (2015). *Psihologija organizacionih promena i razvoja*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bauckenooghe, D. & Aelterman, A. (2008). Principals in Schools with a Positive School Culture. *Educational Studies*, Vol. 34, No. 3, 157-172.
- Furlong, M. J., Gilman, R. & Huebner, E. S. (2014). *Handbook of Positive Psychology in Schools*, 2nd edition. London: Routledge.
- Gable, S. L. & Haidt, J. (2005). What (and Why) is Positive Psychology? *Review of General Psychology*, Vol. 9, No. 2, 103-110.
- Genc, L. i Jovanović, M. (1985). Školska psihološka služba u Vojvodini, istorijat, stanje, perspektive. *Psihologija*, god. 18, br. 3-4, 199-211.
- Gutvajn, N. & Vujačić, M. (Eds.) (2016). *Challenges and Perspectives of Inclusive Education*. Belgrade: Institute for Educational Research and Faculty of Teacher Education; Volgograd: Volgograd State Socio-Pedagogical University.

- Gutvajn, N. i Ševkušić, S. (2013). Kako stručni saradnici doživljavaju školski neuspeh učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 45, br. 2, 342-362.
- Karović, D. i Korica Tošović, R. (1980). Funkcija i programiranje rada školskog pedagoga i psihologa u obrazovnim centrima srednjeg usmerenog obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, god. 29, br. 3, 483-489.
- Kovač Cerović, T., Grahovac, V., Stanković, D., Vuković, N., Šćepanović, D., Nikolić, G. i Toma, S. (2004). *Kvalitetno obrazovanje za sve: izazovi reforme obrazovanja u Srbiji*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Kovač Cerović, T. i Levkov, Lj. (ur.) (2002). *Kvalitetno obrazovanje za sve: put ka razvijenom društvu*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Kristjánsson, K. (2012). Positive Psychology and Positive Education: Old Wine in New Botles?. *Educational Psychologist*, Vol. 47, No. 2, 85-105.
- Linley, P. A. & Joseph, S. (Eds.) (2004). *Positive Psychology in Practice*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. i Đerić, I. (ur.) (2016). *Razvoj istraživačke prakse u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Максич, С. и Павлович, З. (2013). Современная школа в переходном обществе в Сербии. *Известия Волюнтарскої Юсударственої Педагогічної університетської*, год. 2, 114-120.
- Marković, J. (1997). Uloga stručnih saradnika u kreiranju nastavnog procesa – uvođenje edukativnih radionica u praksu. *Inovacije u nastavi*, god. 15, br. 49, 312-318.
- Millward, L. (2005). *Understanding Occupational and Organizational Psychology*. London: SAGE.
- Norrish, J. M., Williams, P., O' Connor, M. & Robinson, J. (2013). An Applied Framework for Positive Education. *International Journal of Wellbeing*, Vol. 3, No. 2, 147-161.
- Peterson, C. & Park, N. (2003). Positive Psychology as the Evenhanded Positive Psychologist Views It. *Psychological Inquire*, Vol. 14, 141-146.
- Peterson, C. & Park, N. (2014). Meaning and Positive Psychology. *International Journal of Existential Psychology and Psychotherapy*, Vol. 5, No. 1, 2-8.
- Petrović, D. i Dimitrijević, B. (2013). Kako školski psiholozi vide svoju profesionalnu ulogu? *Nastava i vaspitanje*, god. 62, br. 3, 421-437.
- Pravilnik o kriterijumima i standardima za finansiranje ustanove koja obavlja delatnost osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2015). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 36/2015; 72/2015.
- Pravilnik o kriterijumima i standardima za finansiranje ustanove koja obavlja delatnost srednjeg obrazovanja i vaspitanja* (2015). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 72/2015.
- Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika* (2012). Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, br. 5/2012.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju znanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2012). Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, br. 13/2012.
- Rakić, V. (2017). How and Why to Become Better, How and Why to Become Good. *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics*, Vol. 26, No. 3, 358-363.
- Programski zadaci pedagoško-psihološke službe u školama (1970). *Psihologija*, god. 3, br. 2, 279-283.
- Radoš, R. (1989). Status i doprinos stručnih saradnika u školi. *Inovacije u nastavi*, god. 7, br. 2, 149-151.

- Ryff, D. C. (2014). Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia. *Psychotherapy Psychosomatics*, Vol. 83, No. 1, 10-28.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology, An introduction. *American Psychologist*, Vol. 55, No. 1, 5-14.
- Seligman, M. E. P., Reivich, K., Jaycox, L. & Gillham, J. (2007). The Optimistic Child: A Proven Program to Safeguard Children against Depression and Build Lifelong Resilience. Retrieved July 20, 2017 from the World Wide Web <http://www.houghtonmifflinbooks.com>
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions. *Oxford Review of Education*, Vol. 35, No. 3, 293-311.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Intervention. *American Psychologist*, Vol. 60, 410-421.
- Spasenović, V., Hebib, E. & Maksić, S. (2015). Serbia. In W. Hörner, H. Döbert, R. L. Reuter, & B. von Kopp (Eds.), *The Education Systems of Europe* (pp. 709-723). London: Springer.
- Tisinović, S. (1990). Učešće psihologa u ostvarenju programa profesionalne orijentacije. *Inovacije u nastavi*, god. 8, br. 2, 79-81.
- Vujačić, M., Pavlović, J., Stanković, D., Džinović, V. i Đerić, I. (ur.) (2011). *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji, Refleksije o prošlosti, vizije budućnosti*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- White, M. A. (2016). Why Won't it Stick? Positive Psychology and Positive Education. *Psychology of Well-Being*, Vol. 6, No. 2. Retrieved July 21, 2017 from the World Wide Web <https://psywb.springeropen.com/articles/10.1186/s13612-016-0039-1>
- White, M. A. & Murray, A. S. (2015). Building a Positive Institution. In M. A. White & A. S. Murray (Eds.), *Evidence-Based Approaches in Positive Education*. Dordrecht: Springer.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 72/2009, 52/2011, 55/2013.
- Živković, D. (1980). Uloga školskog psihologa u reformisanoj školi. *Psihologija*, god. 13, br. 1-2, 17-21.

Примљено: 13. 07. 2017.

Коригована верзија текста примљена: 10. 10. 2017.

Прихваћено за штампу: 13. 10. 2017.

THE SCHOOL PSYCHOLOGIST'S ROLE IN IMPLEMENTING THE PRINCIPLES OF POSITIVE PSYCHOLOGY IN THE DEVELOPMENT OF THE SCHOOL

Abstract *The Serbian school system is currently undergoing a transformation process, dealing with important issues of interest to society as a whole. One of the possible directions of this transformation is the development of a positive school as an institution in which value is placed not only on achievement but also on the wellbeing of all parties. This paper considers to what extent the professional potential of school psychologists could be utilized in this process. The analysis presented here aims to reassess the possibilities of applying the principles of positive psychology to defining and implementing the role of school psychologists, and to put forward along these lines certain suggestions for their practical work. For this purpose, we have reviewed the theoretical foundations of positive education and related research findings, analysed regulations and research findings regarding the work of school psychologists in Serbian schools, and discussed prospects for their further engagement from the standpoint of contemporary theories of organizational changes and development. The possibilities for creating a positive school have been corroborated through numerous studies. According to Serbian school regulations, the school psychologist is expected to be engaged in improving all aspects of work in a school, as well as relationships between all participants in that process. Research findings on building a positive school provide a stimulus, while the position of the school psychologist provides the basis for his or her engagement in the process of transforming Serbian schools into positive schools. The conclusion is that school psychologists could contribute to the development of the school as a positive institution provided their professional role is redefined in accordance with the principles of positive psychology.*

Keywords: *school psychologist, principles of positive psychology, positive school development, professional role, school psychologist's practice*

РОЛЬ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА В ПРИМЕНЕНИИ ПРИНЦИПОВ ПОЗИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ШКОЛЫ

Резюме *Наша школьная система находится в процессе трансформации и решения важных вопросов, представляющих общий интерес. Одним из возможных направлений трансформации является развитие позитивной школы как института, в котором, помимо успеваемости, высоко ценится благосостояние всех вовлеченных сторон. В статье рассматриваются возможности и способы использования в этом процессе профессиональных компетенций школьных психологов. Целью анализа было изучение возможностей применения принципов позитивной психологии в разработке и реализации роли школьного психолога и, в соответствии с этим, приведение конкретных предложений по их практической работе. Для этих целей сделан обзор теоретических основ и результатов исследований позитивного образования, проанализированы стандарты и результаты исследования о работе психолога в наших школах, рассмотрены перспективы их дальнейшего участия с точки зрения современных организационных теорий. Возможности создания позитивной школы подтверждены в ряде исследований. В наших образовательных документах предусматриваются роли школьного психолога, который своим знанием и работой должен улучшать все аспекты процесса обучения, а также отношения между всеми участниками этого процесса. Результаты исследований по созданию позитивной школы представляют собой стимул, а роли школьного психолога – основание для его участия в реформе в направлении развития позитивной школы. Сделан вывод о том, что школьные психологи могут способствовать развитию школы как положительного учреждения, если бы их профессиональные роли были переопределены в соответствии с принципами позитивной психологии.*

Ключевые слова: *школьный психолог, принципы позитивной психологии, развитие школы, профессиональная роль, школьная практика психолога*