

**ДРАГАНА Р. БЈЕКИЋ\***

Универзитет у Крагујевцу, Факултет техничких наука, Чачак

**ЛИДИЈА Ђ. ЗЛАТИЋ\***

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

**МИЛИЦА М. СТОЈКОВИЋ\***

Универзитет у Крагујевцу, Факултет техничких наука, Чачак

## **РАЗВОЈ ПСИХОЛОШКЕ РЕЗИЛИЈЕНТНОСТИ И УЛОГА ПРОСВЕТНИХ РАДНИКА У ЊЕНОМ ОСНАЖИВАЊУ<sup>1</sup>**

**АПСТРАКТ:** Резилијентност се одређује као позитивно психолошко прилагођавање и суочавање са променама и изазовима, а развија се и мобилише у кризним и стресним ситуацијама. У овом прегледном раду разматрају се концепт психолошке резилијентности и теоријски приступи да би се указало на рано испољавање и формирање резилијентности. Издвојени су промотивни и протективни фактори резилијентности и разматрана улога социјалне подршке. Анализиране су улоге васпитача, учитеља и наставника

---

\* dragana.bjekic@ftn.kg.ac.rs, draganabjekic@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9272-5719>

\* zlatic@pfu.kg.ac.rs, lzlatic65@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7386-6492>

\* milica.stojkovic@ftn.kg.ac.rs, milica.stojkovic.ftn@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-5363-4537>

<sup>1</sup> Рад је развијен као део истраживачких активности на пројектима 451-03-68/2023-2024-14/200132 (Факултет техничких наука у Чачку) и 451-03-65/2024-03 (Педагошки факултет у Ужицу) које подржава Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије, и у оквиру пројекта ERASMUS+2021-1-RS01-KA220-HED-000032204 „Enhancing digital and psychological resilience through peer networking in the online environment in times of crises – DigiPsyRes”.

у развоју овог важног својства процесне природе, као и начини њиховог оспособљавања да оснажују сопствену резилијентности и да подстичу развој резилијентности својих васпитаника и ученика. У завршним разматрањима приказан је програм развоја резилијентности и вештина подршке развоју резилијентности студената.

**Кључне речи:** *психолошка резилијентност, деца, адолесценци, просветни радници, подршка развоју резилијентности, програм резилијентности.*

## У в о д

Како допринети да деца превазиђу ризичне и тешке ситуације које доводе до стреса, да се са њима изборе и из тих ситуација изађу спремнија за нове изазове, односно, да буду резилијентна, често је питање које себи постављају њихови васпитачи с којима се сусрећу у различитим развојним фазама.

Резилијентност је у постпандемијском периоду добила додатни значај не само у социјалнопсихолошким проучавањима и разматрањима развоја и оснаживања, већ је постављана и као један од циљева и исхода бројних интернационалих пројеката усредсређених на оснаживање заједница – како друштва у целини, тако и специфичних социјалних група. Популарност концепта *резилијентност* последњих година проистиче и из померања културолошког фокуса на позитивне животне исходе (Bush & Roubinov, 2021), као и из померања фокуса у истраживањима дечјег развоја са концепта менталних проблема на концепте менталног здравља, односно на истраживање протективних фактора који промовишу ментално здравље и позитиван развој у суочавању са ризиком и стресом (Shean, 2015). Иако су рани приступи разматрали резилијентност појединца, савремени истраживачи су све више заинтересовани за резилијентност заједница (Fleming & Ledogar, 2008). Истраживања дечје резилијентности почињу седамдесетих година двадесетог века, а она која им следе потврђују важност раних развојних периода за разумевање и оснаживање резилијентности (Masten, 2024: 14).

Ен Мастен наглашава да оно што се назива *компетентношћу* деце која одрастају у условима ниског ризика, постаје *резилијентност* деце која одрастају у окружењу високог ризика и суочавају се са недаћама (Masten, 2024: 4). Њихова резилијентност зависи од ресурса који су им на располагању у њиховим породицама и заједницама, њиховим личним ресурсима у развоју. Породица и просветни радници (васпитачи, учитељи, наставници) важни су ресурси за развој резилијентности, тако да је потребно безбедно и негујуће окружење за њихов развој и стабилни односи са неговатељима у различитим узрастним стадијумима.

Развојни аспекти резилијентности у раду су сагледавани из угла кључног за васпитно деловање просветних радника на развој и оснаживање резилијентности.

## Концепт психолошке резилијентности

Крајем двадесетог века усталило се схватање истраживача да термин резилијентност описује три врсте појава: добре развојне исходе упркос високо-ризицим дешавањима, компетенцију која је одржива под стресом, и опоравак после трауме (Werner, 1995). Резилијентност се препознаје као позитивно психолошко прилагођавање и суочавање са променама, а негује се, развија и мобилише у кризним ситуацијама (DigiPsyRes Team, 2024).

Према речнику Америчког удружења психолога (APA, а), „резилијентност је процес и резултат успешног адаптирања на тешке и изазовне животне ситуације, нарочито кроз менталну и емоционалну флексибилност, флексибилност у понашању, и кроз прилагођавање спољашњим околностима и унутрашњим захтевима појединца.”

За резилијентна понашања су се, у групи језика којима припада српски језик као једна од варијанти заједничког језика (Bugarski, 2018), усталила и значења „здравио реаговање на фрустрације”, или „отпорност на фрустрације” (веза значења резилијентности и фрустрираности указује на индивидуализованост и резилијентности и доживљаја фрустрираности). Због сложености појма резилијентност који обухвата и ова, и друга значења, у читавом раду доследно користимо термин резилијентност.

Различите дефиниције резилијентности одређују је као скуп особина, исход или динамички процес који обухвата излагање стресу или недаћама, након чега следи успешна адаптација (Pidgeon, Rowe, Stapleton, Magyar, Lo, 2014). Конструкт резилијентности је динамичан, сложен по природи и концептуализован као вишедимензионалан (Hascher, Beltman, Mansfield, 2021).

Разноврсне дефиниције су допринеле да се операционализовано препознају показатељи резилијентности појединца (DigiPsyRes Team, 2024): способност да се прилагоди када се суочава са проблемима; способност да се опорави; способност да функционише упркос дуготрајном излагању стресорима; флексибилност; способност да успостави и одржава односе подршке; рефлексивност; вештине решавања проблема; способност планирања; тежња да се помогне другима; способност да се делује независно; постављање циљева; упорност; преузимање ризика; оптимизам; способност да се управља својим емоцијама и да се ефикасније комуницира у различитим друштвеним окружењима; израженији смисао за контролу и унутрашњи локус контроле.

Психолошка резилијентност се може посматрати на два начина (АРА, а):

- као процес успешног прилагођавања тешким животним ситуацијама;
- као резултат или исход успешног прилагођавања тешким и изазовним животним искуствима, који тада представља особину појединца која се може операционализовати и мерити.

Истраживачи издвајају три начина коришћења термина резилијентност (Lepore & Revenson, 2006: 25–27):

1. *Опоравак (recovery)* облик је резилијентности који представља повратак на нормалан ниво функционисања који је претходио стресу (здравље и психосоцијално благостање).

2. *Отпор (resistance)* облик је резилијентности који се јавља када особа показује минималне или никакве знакове поремећаја (низак стрес, нормално функционисање) након изазовног догађаја.

3. *Реконфигурација (reconfiguration)* облик је резилијентности који се јавља када се особа, после изазовних и/или кризних догађаја, врати у равнотежу, али са индивидуалним променама које су резултат њеног претходног искуства интегрисаног у сопствену личност и понашање.

Теорија резилијентности истражује процес сналажења пред изазовима и тешкоћама; проучава снаге, наглашавајући унутрашње ресурсе и спољну подршку која помаже појединцима да се опораве од недаћа (Afifi, Merrill, Davis, 2016). Према овој теорији, изграђивању резилијентности доприносе (DigiPsyRes Project Team, 2024, 28): социјална подршка, самопоштовање, вештине суочавања са проблемима и превладавања проблема, комуникационе вештине и регулација емоција

## Основе развоја резилијентности

Приказујући теорију резилијентности, Марк Цимерман (Zimmerman, 2013) наглашава да ова теорија даје концептуални оквир за приступ развоју деце и адолесцената заснован на њиховим развојним снагама и за разматрање интервентних образовних активности усмерених развоју резилијентности. Ова теорија даје полазне основе за проучавање и разумевање зашто неки млади одрастају у здраве одрасле особе упркос изложености ризицима. Позитивне контекстуалне,

друштвене и индивидуалне варијабле ова теорија назива *промотивним факторима* (Fergus & Zimmerman, 2005, према: Zimmerman, 2013: 381), који помажу деци и адолесцентима да превазиђу негативне ефекте изложености ризику, а њихово дејство је супротно дејству које имају фактори ризика.

Две су врсте промотивних фактора (Zimmerman, 2013): средства и ресурси. Промотивна средства су позитивни фактори који се налазе унутар појединачности (на пример, самоефикасност и самопоштовање). Промотивни ресурси су фактори ван појединачности, као што су подршка родитеља, ментори, одрасли, програми за младе који пружају прилике да уче и вежбају вештине. „Промотивна средства и ресурси дају младима индивидуалне и контекстуалне атрибуте неопходне за здрав развој” (Zimmerman, 2013: 381).

Цимерман и сар. (Zimmerman, Stoddard, Eisman, Caldwell, Aiyer, Miller, 2013), разматрају три теоријска модела резилијентности: компензаторни модел, протективни модел и модел изазова. Ови модели објашњавају начине како промотивни фактори могу да делују у ризичним ситуацијама да би смањили негативне исходе или побољшали позитиван развој. Протективни модел описује резилијентност као процес у току кога промотивни фактори модерирају негативне ефекте ризика и предикцију негативних исхода. Компензаторни модел описује резилијентност као процес у коме се промотивни фактори супротстављају изложености ризику директним деловањем на исходе. Модел изазова описује резилијентност у односу на изложеност изазовима и ризичним ситуацијама, наглашавајући да „почетна изложеност ризику мора бити довољно изазовна да помогне младима да развију механизме за превазилажење његових ефеката, али не толика да превазилази њихове напоре да се изборе” (Zimmerman et al., 2013: 2).

Резилијентност је повезана са психолошком подршком у оквиру шире посматране социјалне подршке. Социјална подршка је важан чинилац успостављања и унапређивања резилијентности. Активности које промовишу психолошку подршку могу допринети оснаживању резилијентности унапређивањем основних компетенција које подржавају добробит и исходе учења (на пример: вештине, облике понашања и међусобне односе), а које омогућавају деци и младима, као и образовном систему чији су део, да превазиђу тешкоће и проблеме. Резилијентност појединачности се унапређује кроз подршку коју им даје заједница, укључујући интеракцију са вршњацима, породицом, наставницима и лидерима заједнице (Diaz-Varela, Kelcey, Reyes, Gould, Sklar, 2013).

Вишеслојни су развојни и психосоцијални фактори резилијентности. Хантер и сар. (Hunter, Gray, McEwen, 2018: 319–320), проучавајући неуролошке основе резилијентности, издвајају следеће факторе који доприносе њеном развоју у детињству: односи детета са особама које о њему брину (породица, неговатељи, васпитачи), снажна социјална подршка, системи који дају значење недаћама (на пример: религија), когнитивни фактори, добре извршне функције и емоционална регулација, мотивација постигнућа. Фактори унапређивања резилијентности одраслих су: емоционална саморегулација, социјална подршка, адаптивне

стратегије суочавања са стресом, активно суочавање и у време трауме, и током поновног проживљавања, хумор и др.

Према АПА (APA, а), резилјентности особе доприносе:

- начин на који особа посматра свет и како се у њему ангажује;
- доступност и квалитет друштвених ресурса;
- специфичне стратегије суочавања са стресом и *превађавања стреса*.

### *Испољавање психолошке резилјентности у детињству*

Када деца показују здрав развој упркос недаћама, то се зове децја резилјентност (Masten, 2024: 4).

Схватање резилјентности у детињству има теоријске корене у ширим схватањима која су препознала интерактивне утицаје вишеструких фактора човековог развоја. Полазећи од Бронфенбренеровог биоеколошког модела човековог развоја, Буш и Рубинов (Bush & Roubinov, 2021) издвајају примарне биолошке системе укључене у одговор на стрес, као што су: парасимпатички и симпатички нервни систем и осовина хипоталамус–хипофиза–надбубрежна жлезда, уз све више налаза који указују на корисност других биомаркера, попут индикатора имунолошког функционисања, старења ћелија, епигенетске модификације РНК, а који могу да утичу на структуру и активност мозга у реаговању на стрес. Федер и сар. (Feder, Fred-Torres, Soutwick, Charney, 2019) наглашавају да новија истраживања унапређују разумевање биолошких основа резилјентности, која укључује активне и јединствене биолошке процесе који штите организам од утицаја стреса.

Са позиција развојне психологије и развојне системске теорије (Masten & Barnes, 2018: 2–3), обрасци позитивног развоја у контексту тешкоћа, невоља и изазова, широко су описани као резилјентност, и широко дефинисани као способност система да се успешно прилагоди изазовима који угрожавају функцију, опстанак или будући развој система. Једна од најважнијих импликација ове дефиниције је идеја да резилјентност особе у развоју није ограничена на тело и ум те особе, већ да способност појединца да се прилагоди изазовима зависи од његове повезаности и односа са другим људима и системима изван појединца и кроз друге социјалне процесе.

Истраживачи децје резилијентности диференцирају *промотивне факторе* повезане са генерално бољим исходима према критеријумима адаптивног успеха на било ком нивоу ризика, и *протективне* (заштитне) факторе који имају посебну улогу у контексту великих невоља и ризика (Masten & Barnes, 2018). Промотивни фактори функционишу као главни онда када заштитни фактори показују умерени утицај у ситуацијама ризика и невоље; промотивни фактори имају већи ефекат када је висок ниво ризика и неповољних услова, него када је низак. Неки од најчешће проучаваних фактора имају оба ефекта: на пример, ефикасни родитељи промовишу позитиван резилијентан развој на свим нивоима ризика, а веома снажно делују и када су услови опаснији, односно, када треба да имају протективну улогу. Родитељи имају вишеструке и разноврсне заштитне утицаје на многе аспекте развоја, и појачају свој утицај када је добробит њихове деце угрожена тешким недаћама, ризицима и изазовима.

У прегледу протективних фактора испитивањем резилијентне деце Еми Вернер је издвојила три групе ових фактора: у оквиру индивидуе, у оквиру породице и у оквиру шире заједнице (Werner, 2009: 118–124). Протективни фактори у оквиру индивидуе – детета и адолесцента су: активност, алертност, енергичност и ентузијазам, мотивисаност, социјабилност, ангажованост, умиљатост, напредне самопомажуће вештине, просечна и натпросечна интелигенција (посебно лингвистичке и вештине решавања проблема), способност дистанцирања, контрола импулса и вештине саморегулације, унутрашњи локус контроле, снажна мотивација постигнућа, посебни таленти, хоби, позитиван појам о себи (позитивна самоперцепција), вештине планирања и предикције, религија. Протективни фактори у оквиру породице су: успостављање блиског односа са најмање једном особом у породици која пружа стабилну негу и одговарајућу пажњу, компетентно материнство, повезаност са алтернативним неговатељима (улога васпитача у најранијим узрастима, али и баке и деке, старија браћа и сестре), пракса социјализације (наглашавање независности и одсуство презаштићивања), захтевана услужност (захтев да се помаже другима), вера и осећање кохерентности. Протективни фактори у заједници су: емоционална подршка из заједнице – пријатељи, суседи, наставници.

Више аутора разматрало је повезаност високе резилијентности са високом интелигенцијом, и сагласни су да висока интелигенција може да буде протективни фактор, мада може да буде и вулнерабилни фактор јер су високо интелигентни адолесценти веома сензитивни за утицаје из средине и више су под ризиком (Luthar, према: Shean, 2015: 15).

Мајкл Ратер (Rutter, 2013) разматра значај ниских ризика и изазова који су део нормалног развоја. Изложеност оваквим ризицима, а не избегавање, може водити бољој резилијентности и развоју вештина суочавања и превладавања стреса, али под условом да стрес буде контролисан, односно да изложеност

стресорима буде у контролисаној структурираној подржавајућој средини (подржавајући породични односи, материнска топлина, емоционална топлина између браће и сестара, позитивна атмосфера, подржавајућа школска средина и сл.).

О елементима резилијентности код деце закључује се на основу тога како се манифестују у адаптивном понашању или исходима. Препознатљиве и кључне манифестације дечје резилијентности су (The Understood Team):

- дете тражи помоћ;
- препознаје своје јаке стране и гради самопоштовање;
- учи из неуспеха (неуспехе види као лекције из којих је нешто научило);
- верује да ће се ствари побољшати (верује да ситуација може да се промени и да може да побољша вештине својим радом и уз помоћ);
- поставља и редифинише циљеве (поставља нове, реалистичне циљеве уместо да иде лакшим путем, показује жељу да напредује и да се побољшава);
- враћа се на оно што није успео и покушава поново.

### *Подстицање психолошке резилијентности у детињству*

Резилијентност је развојни процес који се ослања на снаге у породици, заједници, као и на снаге самог детета (Masten, 2024). Деца која се резилијентно понашају немају ретке или посебне квалитете, већ имају бољу заштиту и боље ресурсе у себи, својим породицама и заједници којој припадају. Висока резилијентност деце повезана је са ниском фреквенцијом ризика и са бројношћу протективних фактора, а ниско резилијентна деца имају велики број ризика, а мали број протективних фактора (Garmezy, 1991, према: Shean, 2015: 8).

С обзиром на то да је „резилијентност продукт интеракције између карактеристика детета и карактеристика окружења” (Luthar, 1991, према: Shean, 2015: 14), препознатљив је значај искуственог учења у припадајућим социјалним групама као основе учења резилијентности у детињству. Пошто се резилијентност обликује кроз живот акумулацијом искустава, доживотно се унапређује.



Бројни аутори и организације разматрају педгошке интервенције за развој резилентности деце и младих (Табела 1) (АРА, 2024; Herman, 2021; Hunter et al., 2018; Shean, 2015).

Табела 1. Препоруке Америчке психолошке асоцијације (АРА, b) како да родитељи и наставници подстичу рани развој резилентности деце и тинејџера

---

<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Успоставите повезаност и помогните деци да је одржавају.</li><li>▪ Позовите децу/ученике да помажу другима, укључите их у помагање, затражите и ви помоћ од деце.</li><li>▪ Одржавајте дневну рутину и обезбедите сигурну структурирану средину.</li><li>▪ Правите паузе, учите децу да се фокусирају на одређене активности и издвојте неструктурирано време да изразе креативност.</li><li>▪ Поучавајте децу како да брину о себи, како да брину о правилној исхрани, одмору, активностима у којима уживају.</li><li>▪ Учите децу како да се крећу ка својим циљевима, како да их разумно поставе, разложе на кораке и иду ка њима корак по корак.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Негујте код деце позитивно виђење себе, подстичите их да се сете када су се раније изборила са тешкоћама, да верују у себе да ће решити проблеме.</li><li>▪ Подстичите код деце перспективу пуну наде, помозите им да виде да постоји будућност изван тренутне ситуације и да будућност може бити добра.</li><li>▪ Трагајте за могућностима како да деца откривају себе, трагајте за одговарајућим самооткривајућим техникама да дете сагледа шта је научило у тешким ситуацијама.</li><li>▪ Подстичите децу да прихватају промене, помозите им да сагледају да је промена део живота, утврдите са дететом шта је добро и правите план акције за оно што не иде добро.</li></ul>
--	--

---

Подстицање развоја или неговање резилентности мале деце значи обезбеђивање заштите и потребних ресурса, како материјалних, тако и ране стимулације и контекста повољног за успостављање стабилних и позитивних односа са неговатељима (родитељима, неговатељима на јасленом узрасту, васпитачима) и осталим члановима заједнице. У овом узрасту је, због тога, веома важно да друштвена заједница подржи њихове породице (Masten, 2024), и изграђивање породичне резилентности (Nikolić, 2022).

### *Подстицање резилентности у раном детињству и предшколском узрасту*

Истраживања потврђују важност раног детињства до пет година за разумевање и оснаживање резилентности (Masten, 2024: 14). Током овог периода успостављају се основе различитих компетенција и најважнији развојни

заштитни системи. Због тога рано детињство захтева бројне интервенције које треба да спречавају и смањују ризик, повећавају ресурсе, промовишу компетенције и успостављају темеље будућег развоја.

Поред генералних препорука за делотворне практичне стратегије за подршку развоју социјалних компетенција деце које подржавају сигурност и резилијентност (APA, b; Shean, 2015), од васпитача се очекују и следеће улоге и понашања у раду са децом ових узраста (Herman, 2021):

– Прихватање дечјих емоција, причање о њима, помагање деци да идентификују јаке емоције и њима управљају, препознавање њихових потреба.

– Стварање заједништва са породицом и организовање заједничких активности прожетих забавом.

– Читање деци прича о помагању другима.

– Охрабривање деце да врше независне изборе и решавају мале изазове да би дошли до решавања тежих изазова.

– Причање с децом о позитивним догађајима да би препознавали обрасце понашања који доводе до добрих резултата. Када дете не успева да реши проблем, подстицати га да пређе на нешто друго, а касније се врати и поново покуша да реши проблем.

– Проналажење позитивних модела у окружењу који су већ искусили неке доживљаје с којима се дете суочава и разговарање о томе.

### *Подстицање резилијентности у школском узрасту*

Школа је нови амбијент за децу. Учитељи и наставници могу да помогну да се успостави равнотежа између ризичних фактора и персоналних капацитета обезбеђујући средину која пружа позитивна искуства и прилике за здрав развој, која је сигурна и развија подржавајуће односе између вршњака и наставника (Herman, 2021).

Надовезујући се на већ наведене препоруке за подстицање резилијентности деце, од наставника се у раду са децом и малдима школског узраста очекују и следећа понашања и улоге (Herman, 2021):

– Подржавање деце и адолесцената да ефикасно управљају изазовима и да их не избегавају.

– Помагање ученицима да развијају протективне факторе – како унутрашње (препознавање личних квалитета и снага „Шта ја могу?”), тако и спољашње (који су извори подршке у окружењу и како их користити „Шта ја имам?”).

– Охрабривање одговорности ученика за предузете ризике.

– Организовање да ученици пишу есеје и задатке о личним снагама. Ови задаци могу да садрже опис критичних ситуација, шта су научили о себи, ко су особе које су им дале подршку, како су превазишли проблем, како им то искуство може помоћи у будућим ситуацијама. Проширите дискусију око позитивних примера (научника, лидера, спортиста, ликов из литературе) о томе како су развили своје снаге и вештине и како су постигли своје циљеве, али и око тога како ученици сагледавају своје снаге у контексту таквих прича о успешности.

### **Припрема васпитача, учитеља и наставника за подстицање резилитентности**

Просветни радници имају задатак да систематским васпитним деловањем, тј. професионално наученим поступцима утичу на развој резилитентности деце и адолесцената са којима раде. Али, они су и стално присутни модели за развој понашања својих васпитаника, па тако и модели за резилитентна понашања. Као важан социјални фактор развоја, представљају протективни фактор у развоју дечје резилитентности.

Резилитентност наставника је променљива услед утицаја личних, релационих и организационих фактора у радном окружењу (Gu & Day, 2013). Релевантна истраживања резилитентности наставника на различитим нивоима васпитно-образовног система (од раног и предшколског до високог образовања) разматрају специфичности њихове резилитентности (Bjekić & Stojković, 2022: 464). Самосаосећање (self-compassion) и самопоштовање су важни протективни фактори резилитентности наставника у основном специјалном образовању у Цакарти (Akbar & Mauna, 2020). Психолошку резилитентност васпитача предшколских установа на Тајвану повећавају позитивне, а смањују негативне емоције; радни стрес се повећава услед деловања негативних емоција, а смањује услед деловања позитивних емоција (Chou, Lee, Wu, 2016). Потврђена је повезаност између резилитентности наставника у основном образовању у Грчкој, њиховог опаженог стреса, самоефикасности и професионалног сагоревања, а самоефикасност има значајну предиктивну вредност за резилитентност, сагоревање и стрес (Daniilidou, Platsidou, Godina, 2020).

У прегледном истраживању резилијентности наставника Белтмен и сар. (Beltman, Mansfield, Price, 2011) издвојили су следеће индивидуалне факторе:

- Личне особине: алтруизам, морална сврховитост, утицај религије, снажна интринсичка мотивација, осећање професионалне упорности, истрајност, упорност, позитивни ставови, ентузијазам, оптимизам, није примарна екстринсичка мотивација, смисао за хумор, емоционална интелигенција, емоционална стабилност, пажња, флексибилност, спремност да преузме ризик, прихватање неуспеха.
- Самоефикасност: осећање компетентности, понос, самопоуздање, унутрашњи локус контроле, веровање у способност да прави разлике, повећање самоефикасности са искуством.
- Вештине суочавања са проблемима и тешкоћама (сналажење): проактивне вештине решавања проблема укључујући и тражење помоћи, прихватање неуспеха, спремност да се нешто напусти или пусти да иде својим током, прихватање оријентације „научите и идите даље”, коришћење активних вештина суочавања.
- Висок ниво развијености интерперсоналих вештина, јака повезаност, социјална компетентност.
- Наставне вештине: познавање ученика, помагање у успеху, висока очекивања, самопоуздање и поверење у сопствене наставне способности, креативност и истраживање нових идеја.
- Професионална рефлексија и раст: самоувид, самоевалуација, спремност на промишљање, професионалне аспирације, професионална проактивност, менторско, моделско и лидерско деловање, посвећеност сталном професионалном учењу.
- Брига о себи: преузимање активне одговорности за сопствену добробит, грађење значајних подржавајућих односа.
- Врста квалификације за просветну професију.

### *Оспособљавање просветних радника за развијање резилијентности деце*

Да ли је концепт *резилијентност* препознат у студијским програмима образовања просветних радника? Резилијентност будућих просветних радника у Србији, као исход њиховог иницијалног образовања, није издвојена у курику-

лумима високошколског образовања, али јесте скривена иза неких других експлицитно наведених исхода у тим студијским програмима. Изабрани су исходи два предмета у студијским програмима за образовање наставника предметне наставе и учитеља и васпитача у којима се препознају исходи повезани са развојем резилијентности (Табела 2).

Табела 2. Примери исхода предмета за образовање просветних радника који обухватају и резилјентна понашања

Предмет, СП, факултет	Исходи
	На крају курса студент ће моћи да:
<i>Комуникационе вештине наставника</i>	Идентификује препреке и тешкоће у комуникацији и предлаже решења проблема.
СП МАС Предметна настава	Вешто слуша и користи различите начине реаговања на саговорнике.
Факултет техничких наука у Чачку	Разуме и интерпретира сопствене акције и акције других из различитих перспектива.
	Вешто решава конфликте свестан личног стила у приступу конфликтима.
	Сагледава и усмерава одговорност актера комуникационог процеса.
<i>Психологија комуникације</i>	Идентификује тешкоће и препреке у комуникације и предлаже решење проблема.
СП ОАС Учитељ	Вешто активира слушаоца.
СП ОАС Васпитач	Разуме и интерпретира сопствене акције и акције других из различитих перспектива.
Педагошки факултет у Ужицу	Вешто решава конфликте свестан личног стила у решавању конфликта.
	Препознаје врсте саговорника и планира адаптирану комуникацију

Недовољно програмских активности намењених развоју резилијентности будућих просветних радника отвара могућност за различите ваннаставне активности и неформалне програме оснаживања њихове резилијентности и оспособљавања да подстичу резилијентност својих васпитаника.

*Пример програма оспособљавања за јачање сопствене  
резилијентности и подршку оснаживању  
резилијентности других*

У оквиру ЕРАЗМУС+ пројекта „Оснаживање дигиталне и психолошке резилијентности студената умрежавањем у онлајн окружењу у време кризе” (DigiPsyRes Project) развијен је за студенте Универзитета у Крагујевцу и студенте партнерских универзитета (Универзитет „Кажимир Велики” у Бидгошчу у Пољској и Универзитет у Фођи у Италији), програм „Корак по корак од полазника тренинга до тренера и студента-саветника у мрежи вршњачке подршке”. Програм је реализован у три циклуса у периоду од децембра 2023. до јуна 2024. године за студенте различитих студијских група на три универзитета (међу њима и за студенте – будуће наставнике), као и за запослене универзитета. У контексту одрживости пројекта, програм је предвиђен и као алтернативни програм оспособљавања студената наставничких професија не само за оснаживање сопствене резилијентности, већ и за учење подржавајућих приступа оснаживању резилијентности вршњака (хоризонтална подршка), а потом и сопствених васпитаника и ученика (вертикална подршка).

Програм је усредсређен на хоризонталну подршку унапређивању психичке и дигиталне резилијентности. Обухвата пет е-курсева и три тренинг радионице, а траје 40 сати. Састоји се из три потпрограма (Табела 3):

- *А програм*: Психолошка резилијентност, благостање, стрес и подршка;
- *Б програм*: Дигитална резилијентност и умрежавање;
- *Ц програм*: Хоризонтална психолошка подршка резилијентности дигиталним умрежавањем и етички оквири подршке.

Табела 3. Структура програма „Корак по корак од полазника тренинга до тренера и вршњака-саветника у мрежи вршњачке подршке” (DigiPsyRes project team, 2024)

Програм Корак по корак	Е-курсеви	Тренинг радионице	
Активности пре тренинга	е-курс Пре-тренинг дан	3 сата	
А програм	е-курс А:	3 сата	6 сати
Б програм	е-курс Б:	4 сата	6 сати
Ц програм	е-курс Ц:	8 сати	6 сати
Активности после тренинга	е-курс Пост-тренинг: оцена и евал.	4 сата	
40 сати укупно		22 сата	18 сати

Исходи овог програма разматрани су и у контексту професионалног деловања васпитача, учитеља и наставника (рад са децом и младима, тј. васпитаницима и ученицима, рад са родитељима, рад у колективу и професионалним групама). Студент који заврши програм моћи ће да:

- објасни појмове резилентност, благостање и подршка; процени ниво резилентности; објасни најчешће изворе стреса, како у реалном, тако и у виртуелном свету; препозна реакције на стрес (физиолошке, емоционалне, когнитивне и бихејвиоралне); примени стратегије превладавања стреса; идентификује изворе и типове социјалне подршке; повећа самосвест о утицају социјалне подршке на опште функционисање;
- објасни појам дигитална резилентност; препозна поремећаје у дигиталном функционисању и понашању; препозна најчешће дигиталне претње; примени основне механизме дигиталне заштите; конфигурише контролне механизме приватности на социјалним мрежама; објасни како реаговати у случају различитих „сајбербулинг” сценарија; препозна и реши потенцијалне опасности током онлајн учења/наставе; препозна/идентификује када треба потражити помоћ од других у контексту онлајн учења и поучавања (од наставника, вршњака, итд.); примени стратегије за евалуацију информација на мрежи у академском контексту и генерално; примени правила за дељење информација на мрежи;
- објасни функционисање хоризонталног подржавајућег умрежавања и циљеве; препознаје захтеве за подршком и поступање у складу са тим; објасни како препознати разлике између професионалне психолошке подршке и непрофесионалне хоризонталне подршке; идентификује капацитете вршњачке мреже подршке и препозна сопствене границе у давању подршке; идентификује када је нужно сугерисати особама које траже подршку да је потребно да затраже додатну подршку и помоћ специјализованих сервиса; примени правила комуникације у мрежи подршке; примени процедуре за међусобну хоризонталну мрежну подршку.

Реализација овог програма у групама студената просветних професија омогућава увежбавање специфичних вештина подршке оснаживању резилентности деце и адолесцената.

## Закључци

У овом раду су представљени различити развојни аспекти резилитентности сагледавани из угла корисног за васпитно деловање просветних радника на развијање и оснаживање резилитентности, што сопствене деце, што код ученика, односно васпитаника. Најпре, на нивоу знања, а затим и вештина и способности, значајно је у образовном контексту препознати различите начине испољавања психолошке резилитентности у детињству и раној адолесценцији, као и оне које ученике чине подложнијим за понашања супротна од резилитентних понашања. Нарочито је то значајно у кризним ситуацијама, изазваним најчешће различитим спољашњим околностима, али ништа мање није важно препознати одређене промене које долазе природно развојем и прилагођавањима које одрастање носи, а које јако утичу и на њихов успех у образовном систему. Оспособљавање просветних радника, активних као и будућих, да препознају резилитентност као значајни васпитни циљ изазов је вредан улагања напора.

На нивоу конкретних интервенција могуће је осмишљавати, пилотирати и спроводити програме обука које би имале за циљ промовисање резилитентности у различитим узрастима и прилагођеним различитим популацијама ученика. У овом раду је пружен само један пример такве обуке намењене студентима просветних профила, мада је овај модел обуке могуће применити и прилагодити различитим категоријама ученика. Поред обука које су циљано креиране зарад оснаживања резилитентности, бројне активности у оквиру одређених предмета на сваком нивоу образовања у Србији, као и активности стручних сарадника у предшколским установама и школама, верујемо да промовишу различите аспекте резилитентности. За будуће радове корисно је уложити напор да се сва та сазнања и примери добрих пракси групишу, синтетишу и промовишу, постављајући у први план психолошку добробит ученика и резилитентност у изазовним ситуацијама, „раме уз раме” са другим главним образовним и васпитним циљевима.



## Литература

- Afifi, T. D., Merrill, A. F. & Davis, S. (2016). The theory of resilience and relational load. *Personal Relationships*, 1–21. <https://doi.org/10.1111/pere.12159>
- Akbar, Z. & Mauna, M. (2020). Protective factors for teacher resilience in elementary special education. *Proceedings the 2st National Conference on Education, Social Sciences and Humanities*, Vol. 2, Mataram, Indonesia. Retrieved June 20, 2024 from <https://journalcenter.litpam.com/index.php/essh/article/view/341>
- APA(a). *Resilience*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/topics/resilience>
- APA(b). *Resilience guide for parents and teachers*. American Psychological Association. Retrieved August 12, 2024 from <https://www.apa.org/topics/resilience/guide-parents-teachers>
- Beltman, S., Mansfield, C. F. & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185–207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Bjekić, D. & Stojković, M. (2022). University Teachers' Resilience. In I. Milićević (Eds.): *Proceedings TIE2022* (pp. 462–469). Čačak: Faculty of Technical Sciences. <https://doi.org/10.46793/TIE22.462B>
- Bugarški, R. (2018). *Govorite li zajednički?* Beograd: Čigoja štampa.
- Bush, N. & Roubinov, D. S. (2021). Bringing a neurobiological perspective to resilience. In M. Ungar (Eds.): *Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change* (pp. 35–56). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190095888.003.0003>
- Chou, M-J., Lee, H-M. & Wu, H-T. (2016). Emotion, psychological resilience and work stress: A study among preschool teachers. *European Journal of Psychological Research*, 3(1), 8–15.
- Daniilidou, A., Platsidou, M. & Godina, S. E. (2020). Primary school teachers' resilience: Association with teacher self-efficacy, burn-out and stress. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(3), 549–582.
- Diaz-Varela, A., Kelcey, J., Reyes, J., Gould, M. & Sklar, J. (2013). *Learning and resilience: the crucial role of social and emotional well-being in contexts of adversity*. World Bank: IRC.
- DigiPsyRes Project. *Enhancing digital and psychological resilience through peer networking in the online environment in times of crisis – DigiPsyReS*. Retrieved June 12, 2024 from <https://digipsyres.kg.ac.rs/>

- DigiPsyRes Team (2024). *Manual: Step by Step from trainees to trainers and supporter in student peer support network*. Kragujevac: University of Kragujevac and ERASMUS+ project “Enhancing digital and psychological resilience through peer networking in the online environment in times of crisis – DigiPsyReS”.
- Feder, A., Fred-Torres, S., Soutwick, S. M. & Charney, D. S. (2019). The Biology of Human Resilience: Opportunities for Enhancing Resilience Across the Life Span. *Biological Psychiatry*, 86, 443–453. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2019.07.012>
- Fleming, J. & Ledogar, R. J. (2008). Resilience, an Evolving Concept: A Review of Literature Relevant to Aboriginal Research. *Pimatisiwin*, 6(2), 7–23. PMID 20963184; PMCID: PMC2956753.
- Gu, Q. & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22–44. <http://dx.doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>
- Hascher, T., Beltman, S. & Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: towards an integrative model. *Educational Research*, 63(4), 416–439. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1980416>
- Herman, Z. (2021). Supporting resilience in ECE: Strategies for teachers. *HE Kupu. The Word*, 6(4), 20–31. Retrieved August 17, 2024 from <https://www.hekupu.ac.nz/sites/default/files/2021-05/05%20Herrman.pdf>
- Hunter, R. G., Gray, J. D. & McEwen, B. S. (2018). The Neuroscience of Resilience. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 9(2), 305–339. Retrieved July 12, 2024 from <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/697956>
- Lepore, S. J. & Revenson, T. A. (2006). Chapter 2. Resilience and Posttraumatic Growth: Recovery, Resistance, and Reconfiguration. In L. G. Calhoun & R. G. Tedeschi (Eds.): *Handbook of Posttraumatic Growth: Research and Practice* (pp. 24–46). New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Masten, A. S. (Eds.) (2024). *Resilience*. Encyclopedia on Early Childhood Development. 2013–2024 CEED – Lawson Fondation. Retrieved August 6, 2024 from <https://www.child-encyclopedia.com/pdf/complet/resilience>
- Masten, A. S. & Barnes, A. J. (2018). Resilience in Children: Developmental Perspectives. *Children (Basel)*, 5(7), 98. <https://doi.org/10.3390/children5070098>
- Nikolić, N. M. (2022). Sistemski pristup porodici – implikacije za praksu u uslovima epidemije covid-19. U S. Marinković (ur.): *Nauka i obrazovanje – izazovi i perspektive* (str. 121–142). Užice: Pedagoški fakultet. <https://doi.org/10.46793/NOIP.121N>
- Pidgeon, A. M., Rowe, N. M., Stapleton, P., Magyar, H. B. & Lo, B. C. Y. (2014). Examining characteristics of resilience among university students: An international study. *Open Journal of Social Sciences*, 2, 14–22. <https://doi.org/10.4236/jss.2014.211003>

- Resilience Theory. Amsterdam: Positive Psychology. Retrieved April 20, 2024 from <https://positivepsychology.com/resilience-theory/>
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21, 19–144. Retrieved July 10, 2024 from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-6427.00108>
- Rutter, M. (2013) Annual research review: Resilience – clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 474–487. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02615.x>
- Shean, M. (2015). Current theories relating to resilience and young people: A literature review. Melbourne: VicHealth. Retrieved June 6, 2024 from <https://www.vichealth.vic.gov.au/sites/default/files/Current-theories-relating-to-resilience-and-young-people.pdf>
- The Understood Team. Six signs your child is resilient, <https://www.understood.org/en/articles/6-signs-your-child-is-resilient>
- Werner, E. E. (1995). Resilience in Development. *Current Directions in Psychological Science*, 4(3), 81–84. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772327>
- Werner, E. E. (2009). Protective Factors and Individual Resilience. Chapter six. In J. P. Shoonkoff & S. J. Meisels (Eds.): *Handbook of Early Childhood Interventions* (pp. 115–132). Cambridge University Press.
- Zimmerman, M. A. (2013). Resiliency Theory: A Strengths-Based Approach to Research and Practice for Adolescent Health. *Health Education & Behaviour*, 40(4), 381–383. <https://doi.org/10.1177/1090198113493782>
- Zimmerman, M. A., Stoddard, S. A., Eisman, A. B., Caldwell, C. H., Aiyer, S. M. & Miller, A. (2013). Adolescent Resilience: Promotive Factors That Inform Prevention. *Child Developmental Perspective*, 7(4):10.1111/cdep.12042. <https://doi.org/10.1111/cdep.12042>

**DRAGANA R. ВЈЕКИЋ**

University of Kragujevac, Faculty of Tehnical Sciences, Čačak

**LIDIJA DJ. ZLATIĆ**

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

**MILICA M. STOJKOVIĆ**

University of Kragujevac, Faculty of Tehnical Sciences, Čačak

**PSYCHOLOGICAL RESILIENCE DEVELOPMENT AND  
TEACHERS' ROLE IN ENHANCING RESILIENCE**

**SUMMARY**

Resilience is defined as positive psychological adaptation and coping with changes and challenges. It is developed and mobilized in crisis and stressful situations. In this review, the concept of psychological resilience and theoretical issues are considered to indicate the early manifestations and formation of resilience. Resilience's promotive and protective factors are sorted, and the role of social support is considered, too. Preschool teachers' and school teachers' roles in the development of resilience as process phenomena are analysed. The manner of teachers' training on how to enhance their own resilience and how to support pupils' resilience development is described. Finally, the programme for enhancing student-teacher' resilience and developing skills to support the students' resilience development is presented.

**Key words:** *psychological resilience, children, adolescents, teachers, resilience development support, programme of resilience enhancement.*