

**САМОСВЕСТ, САМОПОШТОВАЊЕ И СЛИКА О СЕБИ,
ЗНАЧАЈАН ДЕО ИДЕНТИТЕТА БУДУЋИХ
СПЕЦИЈАЛНИХ ЕДУКАТОРА (ДЕФЕКТОЛОГА)
И СТРУЧЊАКА ПОМАЖУЋИХ ПРОФЕСИЈА (УОПШТЕ)
У ИЗМЕЊЕНИМ ДРУШТВЕНИМ ОКОЛНОСТИМА**

(II ДЕО)

Марина Арсеновић Павловић, Слободанка Анђић
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд

Анђела Тодоровић
студенткиња мастер студија психологије,
Филозофски факултет, Београд

ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ

Наше друштво у овом социо-економском тренутку не дели инклузивне вредности: доминирају традиционални ставови према свим различитостима а посебно према особама са сметњама у развоју. С друге стране, контекст образовне политике се знатно изменио, усвојен је Закон о основама система образовања и васпитања – измене и допуне у коме се уводи инклузивно образовање (ЗОСОВ, 2009). Такође, усвојена је Стратегија развоја образовања у Републици Србији до 2020. године у којој се промовише инклузивно образовање (Влада Републике Србије: Министарство просвете, науке и технолошког развоја, 2012). Дух инклузивне школе и културе треба да се ствара већ на универзитету, посебно кроз формирање будућих стручњака за рад са децом са сметњама у развоју. Градивни елементи тог процеса су **сви учесници** у образовању и **садржаји** који се обрађују (Арсеновић Павловић, Јолић, Буха-Ђуровић, 2008).

Све до сада изложено указује на значај истраживања и оснаживања самосвести студената Фаспер-а и других будућих стручњака у помажућим професијама, не само због развојне добробити самих студената, већ и да би били оспособљени да развијају самосвест и самопоштовање деце у развоју, младих и одраслих у будућем раду. Развој самосвести и

самопоштовања одвија се спонтано али може и систематски кроз учење, читање, разговоре, слушање других и самих себе и слично. Због тога, професори запослени на факултетима на којима се припремају стручњаци помажућих професија, првенствено они који су по образовању психолози, требало би да кроз наставу подстичу оснаживање личности студената и студенткиња, и да на ову чињеницу упозоравају колеге из универзитетске средине..

Деца са ометеношћу обично имају ниско самопоштовање још на предшколским узрастима и због тога је посебно важно да дефектолози који раде у предшколским и школским установама, као и на другим радним местима, буду обучени да примењују различите психолошке технике за пружање помоћи деци са негативним селф-концептом и ниским самопоштовањем (метода изградње животне приче, примена драмских радионица, дечија терапија игром, костимирана терапија за основношколце, различите тематске цртеже, арт терапија, итд).

МЕТОДОЛОГИЈА

Циљ овог рада је преиспитивање појединих аспекта слике о себи у склопу развоја професионалне улоге студената Фаспер- а, кроз њихову самоперцепцију.

Узорак (N=217) је пригодан, обухватио је студенткиње и студенте са свих студијских година на Фаспер-у, који су случајно одабрани. Број студената у узорку са прве године био је 42 (19.36%), са друге 59 (27.19%), са треће 42 (19.35%), и са четврте 74 (34.10%). Састав према полу је био прилично репрезентативан за овај факултет. Време прикупљања података је било 2011/2012 школске године.

Инструменти за прикупљање података. У истраживању је примењена метода упитника и неструктурирана пројективна техника -"Ко сам ја" , "Ко сам био", "Какав желим да будем". Задатак испитаника био је да са 20 кратких одговора у виду реченица одговоре на питања и опишу себе у садашњости, прошлости и у будућности. Очекивања су да ће се кроз прве, најтипичније и најчешће одговоре, које студенти буду давали, пројектовати њихова слика о себи. Истовремено, захтев да ту слику поставе у временске координате (прошло, садашње и будуће време) даје могућност да се утврде померања у слици о себи, за које је (између осталих фактора) заслужно студирање на Фаспер. Померање даје могућност да се утврди и како се развија професионални идентитет студената у оквиру слике о себи.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Прва анализа се односила на то колико лако студенти себе описују у односу на временске координате. Податак смо добили на основу анализе колико студената је попунило цео упитник (свих 20 исказа) за сваку временску димензију. Добијени резултати су приказани у следећој табели:

Табела 1- Број студената који су конструисали по двадесет исказа у оквиру сваке временске одреднице по студијским годинама.

Година	укупно студената у истраживању	Ко сам ја?	Ко сам био?	Ко ћу бити?	укупно попуњених упитника у свим временским одредницама
I	42 (100%)	36 (85.71%)	28 (66.67%)	31 (73.81%)	95
II	59 (100%)	45 (76.27%)	32(54.24%)	34(57.63%)	111
III	42 (100%)	38(96.48%)	18(42.86%)	15(35.71%)	71
IV	74 (100%)	62(83.78%)	48(64.86%)	41(55.41%)	151
ук.	217 (100%)	181 (83,41%)	126 (58,06%)	121 (55,76%)	

Резултати показују да, према броју студената који су попунили свих 20 исказа, студенти себе најлакше описују у садашњем времену: (83% попунило свих 20), а знатно теже у прошлом (58%) и у будућем времену (56%). Показало се, такође, да категорије којима описују себе варирају у зависности од студијске године. У првој и другој години, студентима је најтеже да себе описују у прошлом времену, односно већи проценат студената може да у потпуности попуни упитник ако се он односи на будуће време (*Шта ћу да будем*) у односу на прошло време (*Шта сам био*). У трећој и четвртој години студија, број студената који могу да опишу себе кроз двадесет исказа у свакој временској одредници опада правилно, од садашњег (96% и 83%), преко прошлог (42.86% и 64.86%) до будућег времена (35.71% и 55.41%). Посебно је интересантан пад броја студената који у трећој години могу да опишу себе у будућем времену у пуном броју исказа (15, односно 35.71%). Нека будућа истраживања би могла да дају одговор да ли је ово последица ситуационих фактора у којима је изведено истраживање или заиста студенти треће године пролазе кроз неку врсту кризе у погледу своје слике у будућности.

На свим добијеним исказима студената (све године студија у свим временским одредницама), примењена је анализа садржаја да би се добиле категорије одговора. Утврђено је 11 основних категорија исказа. Сви одговори судената могли су да се класификују у једну од следећих категорија:

1. улоге: породичне (брат, сестра, момак, девојка, тетка и слично) и професионалне;
2. обрасци понашања (стил живота, шта најчешће радим и сл.);
3. афинитети (шта ме привлачи, шта сматрам вредним);
4. позитивне особине (дружељубива, одговорна, марљива, хумана, паметна, искрена, комуникативна, упорна, оптимистична, отворена, креативна, педантна, самостална, добра, толерантна, стрпљива, успешна, вредна);
5. негативне особине (лењ, размажен, неодговоран, лаковеран, неодлучан, брзоплет, немам самопоуздања, саможив, дрзак, брбљив, импулсиван, себичан, баксуз, деконцентрисан);
6. вредности (у шта би требало да верујем, шта да мислим, какав став/однос да имам);
7. неутралне особине (не може се проценити да ли их позитивно или негативно конотирају, тј. може и једно и друго као: скромност, ћутљивост);
8. идентитет: полни, национални;
9. моћ (умем, знам, добро радим);
10. физички изглед (позитиван, леп, висок/а, боја и дужина косе, боја очију и пирсинг);
11. страх- описују себе кроз страх од нечега или некога.
12. остало (неспецифично, није одговор на питање)

Следећа анализа односи се на расподелу ових категорија у различитим временским одредницама и на различитим годинама студирања. У табели 2 приказани су искази које су студенти користили да опишу себе у садашњем времену (*Ко сам ја?*). У анализу су ушли сви искази студената, како оних који су попунили свих тражених двадесет одговора, тако и оних који су себе описивали са мање исказа. Јединица анализе је сваки одговор који су студенти дали на питање *Ко сам ја?* Укупно је било 3342 таквих исказа.

Табела 2 - Расподела одговора по категоријама на питање Ко сам ја?

категорија одговора	Улоге	Обрасци понашања	Афинитети	Особине Позитивне	Особине Негативне	Вредности	Особине неутралне	Идентитет	Моћ	Физички изглед	Страх	Остало	Збир
број исказа	486	405	631	698	283	329	69	210	32	18	12	169	3342
%	14.54	12.12	18.88	20.89	8.47	9.84	2.06	6.28	0.96	0.54	0.36	5.06	100%

Резултати показују да студенткиње свих година, у просеку, у садашњем времену себе описују највише преко својих позитивних особина (20.89%), као што су : дружељубива, одговорна, марљива, хумана, паметна, искрена, комуникативна, упорна, оптимистична, отворена, креативна, педантна, самостална, добра, толерантна, стрпљива, успешна, вредна и слично. На другом месту су искази у којима наводе шта воле, своје афинитете (18.88%). На трећем, месту наводе своје улоге (12.12%), на пример, брат, сестра, пријатељ, девојка. На четвртм месту по рангу су уобичајени обрасци понашања (14.54%). Остале категорије одговора нису заступљене у значајнијим процентима.

Расподела одговора на питање *Ко сам ја?* по категоријама и годинама студирања представљена је у Табели 3.

Резултати показују да се у врху одређења којима студенти описују себе налазе сличне категорије. У првој години је посебно истакнута категорија позитивних особина (30.53%). Другим речима, трећина свих исказа којима студенти прве године описују себе у овом моменту налази се у категорији позитивних особина које себи приписују. У другој години студија, студенти поред позитивних особина (25%), себе описују и преко својих афинитета (22.03%). У трећој и четвртој години, на првом месту ранг листе су афинитети, којима се у трећој години придружују позитивне особине (18.92%), а у четвртој години устаљени обрасци понашања (18.23% исказа). Податак да у четвртој години студија студенти много чешће себе описују преко устаљених образаца понашања у односу на прву годину (4.87%) је очекиван јер је одраз сазревања, прилагођавања на улогу студента у оквиру које су се развиле одређене рутине, устаљене активности (шта најчешће раде или воле да раде). Интересантно је и да

слика себе, исказана кроз улоге, не мења значајно кроз године студирања (15%, 11.75%, 13.08%, 16.55%).

Табела 3. Расподела исказа по категоријама и годинама студирања на питање Ко сам ја?

Год.	Улоге	Обрасци понашања	Афинитети	Особине позитивне.	Особине Негативне	Вредности	Особине неутралне	Идентитет	Моћ	Физички изглед	Страх	Остало	укупно
I	114	37	97	232	69	84	21	41	13	8	2	42	760
%	15	4.87	12.76	30.53	9.09	11.05	2.76	5.39	1.72	1.05	0.26	5.52	100
II	80	41	150	171	67	43	13	50	16	0	8	42	681
%	11.75	6.02	22.03	25.11	9.84	6.31	1.91	7.34	2.35	0	1.17	6.17	100
III	85	99	137	123	51	88	13	35	2	6	0	11	650
%	13.08	15.23	21.08	18.92	7.85	13.54	2	5.38	0.31	0.92	0	1.69	100
IV	207	228	247	172	96	114	22	84	1	4	2	74	1251
%	16.55	18.23	19.74	13.75	7.67	9.11	1.76	6.71	0.08	0.32	0.16	5.92	100

Друга група исказа односила се на прошло време, односно какву слику себе носе наши студенти из своје прошлости. Одговори на питање Ко сам био/ била? приказани су збирно за све године, по категоријама, у табели 4.

Табела 4 - Расподела исказа по категоријама на питање: Ко сам био/ била?

катеорије одговора	Улоге	Обрасци понашања	Афинитети	Особине позитивне	Особине Негативне	Вредности	Особине неутралне	Идентитет	Моћ	Физички изглед	Страх	Остало	укупно
број исказа	365	617	322	151	442	170	69	171	34	18	18	250	2627
%	13.89	23.49	12.27	5.76	16.84	6.48	2.63	6.51	1.29	0.66	0.66	9.52	100

Подаци показују да студенти у прошлом времену себе описују највише преко устаљених навика и образаца понашања, активности тј шта су обично радили, које активности су биле уобичајене у њиховим животима (23.49%). На другом месту (16.84%), су искази којима студенти описују себе преко негативних особина (на пример, лењ, размажен, неодговоран, лаковеран, неодлучан, брзоплет, немам самопоуздања, саможив, дрзак, брбљив, импулсиван, себичан, баксуз, деконцентрисан).

Самопоштовање и позитивна слика о себи почивају ,између осталог, и на снази коју личност има за своје промене на боље, за развој и психолошко сазревање. Наши студенти показују ову снагу јер су своје лоше карактеристике оставили у прошлости и препознају напредак у односу на њих у садашњем времену. Истраживачко питање за нека будућа истраживања може бити: колико је ова процена објективна, али у сваком случају налази указују да код наших студената, у доживљају себе, постоји перцепција саморазвоја.

Табела 5. Расподела исказа по категоријама и годинама студирања на питање Ко сам био/ била?

година студирања	Улоге	Обрасци понашања	Афинитети	Особине позитивне	Особине негативне	Вредности	Особине неутралне	Идентитет	Моћ	Физички изглед	Страх	Остало	укупно
I	71	1	98	58	172	5	2	45	0	0	4	78	534
%	13.29	0.19	18.35	10.86	32.21	0.94	0.37	8.43	0	0	0.75	14.61	100
II	90	41	74	45	95	19	16	38	5	0	7	48	478
%	18.83	8.58	15.48	9.41	19.88	3.97	3.35	7.95	1.05	0	1.46	10.04	100
III	69	115	52	39	97	102	30	25	15	17	1	1	563
%	12.26	20.43	9.24	6.93	17.23	18.12	5.33	4.44	2.66	3.02	0.17	0.17	100
IV	135	460	98	9	78	44	21	63	14	1	6	123	1052
%	12.83	43.73	9.32	0.86	7.41	4.18	2	5.99	1.33	0.09	0.57	11.69	100

Слика себе у прошлости наших студената, показује разлике повезане са годинама студирања. Код студената прве године, у трећини исказа (32.21%), појављују се властите негативне особине. У другој години поред негативних особина (19.88%), слика себе је допуњена прошлим улогама породичним и професионалним (18.83%). У трећој години, на првом месту су обрасци понашања, активности које су студенти некад

практиковали (20.43%). Интересантно је да се међу категоријама које су у врху по учесталости исказа, налазе и вредности (поштење, вредности, уверења). И ово је податак који указује на превирања слике о себи у трећој години студија, јер ако су вредности везане за слику себе у прошлости, онда значи да се студенти у том периоду преиспитују, мењају, траже нове вредности. И овај налаз би се морао проверити у будућим истраживањима. У четвртој години, чак нешто мање од половине свих исказа (43.73%) чине прошли обрасци понашања, а властите негативне особине се знатно ређе јављају у исказима студената (7.41%).

Трећи сегмент одговора студената се односио на **слику себе у будућности**. То су одговори на питање: *Ко ћу бити?* Расподела по категоријама је приказана у табели 6.

Табела 6. Расподела исказа по категоријама на питање: Ко ћу бити?

категорије одговора	Улоге	Обрасци понашања	Афинитети	Особине позитивне	Особине Негативне	Вредности	Особине неутралне	Идентитет	Моћ	Физички изглед	Страх	Остало	укупно
број исказа	668	378	392	378	19	380	17	80	77	10	4	199	2602
%	25.67	14.53	15.08	14.53	0.73	14.6	0.65	3.07	2.96	0.38	0.15	7.65	100

Искази студената о властитој слици у будућности у највећој мери су окренути будућим улогама, породичним и професионалним (25.67%). И друге категорије исказа које се односе на то шта би волели да раде (14.53), шта воле, шта им прија (15.08), које позитивне особине би волели да развију (14.53%) и у које вредности да верују (14.6%) су међу најфреквентнијим.

Када се упореде одговори студената различитих година студија, добијају се налази представљени у следећој табели, бр 7.

Табела 7. Расподела исказа по категоријама и годинама студирања на питање Ко ћу бити?

категирије одговора	Улоге	Обрасци понашања	Афинитети	Особине позитивне	Особине негативне	Вредности	Особине неутралне	Идентитет	Моћ	Физички изглед	Страх	Остало	укупно
I	120	60	4	150	5	20	7	2	50	0	0	15	433
%	27.71	13.86	0.92	34.64	1.16	4.62	1.62	0.46	11.55	0	0	3.46	100
II	145	29	171	135	9	24	6	26	16	0	3	54	618
%	23.46	4.69	27.67	21.84	1.46	3.88	0.97	4.21	2.59	0	0.49	8.74	100
III	93	66	56	33	4	220	2	17	9	7	0	1	508
%	18.31	12.99	11.03	6.49	0.79	43.31	0.39	3.35	1.77	1.38	0	0.19	100
IV	310	223	161	60	1	116	2	35	2	3	1	129	1043
%	29.72	21.38	15.44	5.76	0.09	11.12	0.19	3.36	0.19	0.29	0.09	12.37	100

Добијени подаци указују на могуће разлике између студената различитих година студија. Прва, друга и четврта година **слику себе у будућности** виде кроз своје будуће улоге, породичне и професионалне (прва година 27.71%, друга 23.46% а четврта 29.72%). Иако (осим код студената четврте године) ова категорија не заузима први ранг, јесте у врху најчесталијих исказа. Поред улога, за студенте прве године, важне су позитивне особине (34.64%), за другу афинитети (27.67%) и позитивне особине (21.84%), за четврту жељени обрасци понашања. Изненађење поново представљају налази добијени у исказима студената треће године. За њихову будућу слику о себи су доминантно важне вредности (43.31%). Све друге категорије су много мање заступљене. Налаз одговара слици себе у прошлости ове групе студената. И када говоре о својој слици у прошлости, и када говоре о својој слици у будућности, студенти треће године као посебно значајну категорију исказа истичу свој систем вредности. Да ли је ово артефакт, последица специфичности генерације или указује на фазу у развоју студентске популације у којој је карактеристично преиспитивање вредности, морало би се утврдити у наредним истраживањима.

У току студија, поред стицања знања, умења, компетенција, развијају се и општељудске и личне вредности, као и **професионални идентитет**. Студенти постепено улазе у своје будуће професионалне улоге. Поставили смо питање да ли се овај процес може препознати у исказима

студената којима описују себе, односно, да ли постоји разлика између исказа студената прве и четврте године кад себе описују преко улога? Издвојили смо само исказе који се односе на садашњост и будућност и који припадају категорији “улоге”. Добијени резултати су приказани у табели 8.

Табела 8 – Расподела исказа о породичним и професионалним улогама у I и IV години студија

Год.		Садашњост			Будућност	
		Породична улога	Професион. улога		Породична улога	Професион. улога
I Година	114 (100%)	80 (70.2%) ћерка, син, тетка	34 (29.8%) студент, медицинска сестра	120 (100%)	67 (55.83%)	45 (37.5%) повезане са дефекто- логијом 8 (6.67%) - немају везе
IV Година	207 (100%)	101(48.79%) Пријатељица, девојка, тетка, сестра	37 (17.88%) повезано са послом дефектолога: студент, волонтер, мед. сестра, учитељица, дефектолог 69 (33.33%) неодређене или немају везе са дефектоло- гијом: спортиста, музичар и слично	310 (100%)	181 (58.39%) мајка, супруга, супруг, пријатељ/ица	80 (25.81%) смислене: дефектолог, васпитач 49 (15.81%) неодређено или немају везе: модна креаторка, музичар

Подаци указују на следеће налазе: породичне улоге су изузетно важне за слику о себи и у садашњости и у будућности студената, како на почетку тако и при крају студија. У првој години, искази који се односе на улоге у 70.2% описују тренутне породичне улоге студената. У будућности, студенти прве године у 55.83% исказа виде себе кроз породичне улоге. Професионалне улоге, чији развој тече од улоге студента Фаспер до улоге професионалца у оквиру струке, мање су заступљене (29.8% у садашњости 37.5% у будућности). У четвртој години, такође бе-

лежимо доминацију породичних улога у слици себе, како у садашњости (48.79%), тако у и будућности (58.39%). Када анализирамо како студенти четврте године описују себе преко професионалних улога, посебно значајан налаз је висок проценат професија које нису у вези са студијама на Фаспер и будућим послом специјалног едукатора (на пример, балерина, тренер, музичар, кафеџија, фитнес инструктор, спотриста, мајстор, дерматолог, песник, уметник, промотер, глумица, куварица, конобар). Оваквих исказа, као одговор на питање *Ко сам ја?*, има 33.33% а у будућности 15.81%. Расподела исказа који имају везе са послом едукатора, у садашњости је 17.88% а у будућности 25.81%. Сматрамо да су кризна времена, која укључују и висок проценат незапослености и различите видове транзиције друштва и високог образовања, допринела да се у доживљају себе студенти доминантно везују за породичне улоге а процес изградње професионалног идентитета у доживљају себе је нестабилан и несигуран.

ЗАКЉУЧЦИ

Утврђено је применом квантитативних статистичких метода смањење броја укупних исказа о себи у будућем и прошлом времену у односу на садашње време, иако разлике нису статистички значајне. Затим, подаци показују да се студенти више препознају у породичним улогама, него у професионалним, како су садашњости, тако и у будућности. У последњих тридесет година значајно је порасла улога родитеља, као и рођака, у пружању подршке студентима да се одреде за студирање на ФАСПЕР-у, што је повољан чинилац у развоју самосвести и професионалног идентитета.

Међутим, забрињавајуће је да је међу професионалним улогама које су наводили студенти значајна заступљеност оних улога које немају директне везе са специјалном едукацијом. Стога, отвара се питање: да ли је то последица рационалности, реланости или недостатака у изградњи професионалног идентитета? Који је удео **општих друштвених кретања** (пре свега економске кризе и незапослености), а који **начина студирања** у коме недостаје још много **потпора** за изградњу професионалног идентитета у доживљају себе наших студената?

Не треба заборавити да општу климу студирања на Факултету одликују велики број студената у односу на број наставника и сарадника, доминантност студенткиња и атмосфера специфична за женски менталитет, као, доминантно медицинско средњошколско образовање кандидата, као и велико оптерећење (концентрисано) студената (Арсено-

вић и Јолић, 2007). Између осталог, као последица јављају се тешкоће у комуникацији студената са наставним особљем, између самих студената, као и међу самим наставним особљем (појачавају се апатија, број конфликта, нездраво такмичење, снижавају се одговорност и мотивација за рад). Исходи студија су повезани са начином рада. Студенте ће моделовати активности у које су укључени у току студија, методе наставе/учења које се примењују (на пример, **искуствено учење** које може да допринесе развоју осетљивости за друге (Арсеновић, 1999, др дисертација), општа клима институције тј оно што Брунер назива *култура школе* (Брунер, 2000), као и учење по моделу (различити облици социјалних учења). Посебно је добре резултате дала **пројекатска настава** као облик рада са студентима у оквиру вежби из Педагошке психологије (Арсеновић, М., Јолић, З., Буха, Н. Петровић, Н. у периоду од 1995. до 2012. године).

Сматрамо да би развој професионалног идентитета будућих стручњака требало да буде један од експлицитних исхода образовања на сваком факултету. Такође, кад су у питању студенти који се спремају за будуће **помажуће професије**, потребно је развијати самопроцену, интроспекцију, емпатију. Када се поставе такви исходи, онда се томе морају прилагодити начин и методе рада, садржај наставе и услови у којима се настава реализује. Неки од поступака за развој ове **саморефлексије** могу бити: вођење дневника, изучавање властите биографије, свог буџета времена, рап групе, писање аутобиографије итд. Као начин евалуације може се користити управо доживљај и слика себе код **студената** кроз процес студирања. Поред тога, потребно је разумети и објаснити утицаје социјалних фактора који моделују слику о себи код будућих дипломираних **стручњака**.

ЛИТЕРАТУРА

1. Armistead, L., Forehand, R., Beach, S.R.H., Brody, G.H. (1995a). Predicting interpersonal competence in young adulthood: the roles of family, self and peer systems during adolescence. *Journal of Child and Family Studies*, 4, 445–460.
2. Armistead, L., Klein, K., Forehand, R. (1995b). Parental physical illness and child functioning. *Clinical Psychology Review*, 15 (5), 409–422.
3. Arsenović Pavlović, M., (1991). Problems in Special Primary School Education and Pushing into Ghetto the Mentally Retarded Students. *IV Simpozijum preventivne i socijalne medicine podunavskih zemalja*. Udruženje za socijalnu medicinu SLD Jugoslavije. Novi Sad, 14-16.11.1991, str. 84-87.
4. Arsenović Pavlović M., (1994). О објективности психолошког научног језика, *Annual review of the Faculty of Philosophy Volume XXI – XXII*, Novi Sad, 205-218.
5. Арсеновић Павловић М. (1995). Природа мотивације студената за студирање на Дефектолошком факултету (И део), *Дефектолошка теорија и пракса*, бр.1, 166–178.
6. Арсеновић Павловић М. (1995). Природа мотивације студената за студирање на Дефектолошком факултету (ИИ део), *Београдска дефектолошка школа*, бр.1, 81–89.
7. Арсенивић Павловић М.(1996). Друштвена криза, криза науке и место акционих истраживања у изучавању и измени специјалне школе „изнутра”, *Београдска дефектолошка школа*, бр.1, стр. 22–28.
8. Арсенивић – Павловић, М. (1997). *Образовање ромске деце у садашњој школи*. Београдска дефектолошка школа бр. 2, Београд, стр. 105-118.
9. Арсенивић Павловић, М., Ханак Н., Петровић Н. (2000). Професионални циљеви, продуктивност и задовољство професионалном (радном) каријером асистената Београдског Универзитета. *Педагогија* 3-4, Београд, стр. 466 – 471
10. Арсенивић – Павловић, М. (2002). *Дефектолози на раскрићу – деце или програми?* Дефектолошка теорија и пракса, бр.1-2, Београд, стр. 247-256.
11. Арсенивић Павловић М. (2003): *Предлози за програме за развој будућих дефектолога*. У зборнику, Истраживања у дефектологији, бр. 3, 201–226.
12. Арсенивић Павловић М. (2003): Школа и деца из социјално депривираних средина. У зборнику: Шефер, Ј. и сар. (уредници), *Уважавање различитости и образовање*. Београд: Институт за педагошка истраживања, стр 168-176
13. Арсенивић Павловић, М., Јолић, З., Радовановић, В. (2004). Дечја пава и знање деце о правима. *Настава и васпитање* бр. 2-3, Београд, 2004. стр. 221 - 232

14. Арсеновић Павловић М. (2005). Мишљења наставника специјалних школа о свом положају и о променама у школи. У Голубовић С., *Смешње и поремећаји код деце омењене у развоју* Београд: Дефектолошки факултет, стр. 307–361.
15. Арсеновић Павловић М. и сар. (2006). Ставови и мишљења наставника разредне наставе према инклузији и променама у школи. *Емпиријска истраживања у психологији 2006*. зборник радова. Београд, Институт за психологију, Филозофски факултет, стр. 55–63.
16. Арсеновић Павловић М. и Јолић З. (2007). Акција, научно знање и нова позиција научника. *Нова тенденција у специјалној едукацији и рехабилитацији*, стр. 107–130.
17. Арсеновић – Павловић, М. (2008). Нова позиција научника у друштвеним наукама. *Београдска дефектолошка школа*, бр. 2, стр. 187 – 210.
18. Арсеновић Павловић М., Јолић, З., Буха-Ђуровић, Н. (2008). Изазови планирања факултетске наставе за специјалне едукаторе за рад са ромском децом. У *Усусрет инклузији- дилеме у теорији и пракси*. Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију- Издавачки центар, Београд: стр. 87–107.
19. Арсеновић Павловић М., Јолић, З., Буха-Ђуровић, Н. (2008). Самопоштовање ученика и социоекономски статус породица деце Рома и Не-Рома. У: *Образовање и сиромаштво у земљама у транзицији*, Библиотека Педагошка истраживања и пракса, бр. 23, стр. 195-212.
20. Арсеновић – Павловић М., Јолић – Марјановић З., Антић С. (2010). Развој наставе кризне педагошке психологије и формирање стручњака за рад са особама са сметњама и поремећајима у развоју. У: *Смешње и поремећаји: Феноменологија, њивенција и њивешман*, део И. Београд, стр. 407 – 420.
21. Арсеновић Павловић М., Буха Н., (2011). Шта бисмо могли да учинимо да се повећа социјална блискост студената Рома и не-Рома на ФАСПЕР-у и групи за психологију., *Специјална едукација и рехабилитација данас*, Београд: ФАСПЕР., стр. 257–267.
22. Арсеновић Павловић, М., Антић, С. (2012). Слика о себи код студената Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију, *Научни скуп Емпиријска истраживања у психологији*, Филозофски факултет, Београд, 10-11.02, Књига резимеа. Мерење и процена у психологији. Београд. Друштво психолога Србије. стр. 147–148.
23. Bandura A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, *Journal of Educational Psychology*, 101(2): 509–519.

24. Baucal, A., Pavlović- Babić, D., (2009.) *Kvalitet i pravednost obrazovanja u Srbiji: obrazovne šanse siromašnih, analiza podataka, PISA 2003. i 2006*, Ministarstvo prosvete RS i Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Beograd.
25. Baucal, A., i sar. (2012.) *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*. Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Beograd.
26. Baumeister, R. F., Smart, L. i Boden, J. M. (1996). Relation of Threatened Egotism to Violence and Aggression: The Dark Side of High Self-Esteem. *Psychological Review*, 103 (1): 5–33.
27. Blagojević, M.(1988).Nejednakost između polova i društvena struktura,Zbornik radova, Filozofski fakultet,serija B,Društvene nauke,str.387-405
28. Carrington, S., Elkins, J. (2002). Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in sencondary schools. Support for Learning. *A Journal of the National Association for Special Educational Needs*, 17 (2), 51 - 57.
29. Don Hamachek (1995). Self-Concept and School Achievement: Interaction Dynamics and Tool for Assessing the Self-Concept Component. *Journal of Counseling & Development*, 73, 419–425.
30. Field Belenky, M, and coll (1988).Ženski načini spoznavanja.Ženska Infoteka, Zagreb
31. Frančesko M., Mihić V., Kodžopeljić J. (2002). Neki socio-demografski i psihološki korelati postignuća, 35 (1-2), 65–79.
32. Hair, E. C., Graziano, W. G. (2003). Self-Esteem, Personality and Achievement in High School: A Prospective Longitudinal Study in Texas. *Journal of Personality*, 71 (6), 971–994.
33. Harter, S. (1999). *The construction of the self – a developmental perspective*. New York, Guilford Press.
34. Havelka, N. (1996). *Psihologija međuljudskih odnosa u obrazovanju*, Curo, Učiteljski fakultet, Beograd.
35. Havelka, N. (2000). Uloga nastavnika u različitim koncepcijma obrazovanja. *Nastava i vaspitanje XLIX.*, 1-1-2, 60–80.
36. Havelka, N., (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Beograd.
37. Havelka, N., (2005). *Uvod u psihologiju međuljudskih odnosa u obrazovanju*. Centar za primenjenu psihologiju, Društvo psiholga Srbije, Beograd.
38. Herbert W. Marsh (1990). The Structure of Academic Self-Concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623–636.

39. Herbert, M., Rhonda G., Craven, G., McInerney, D. (2003). International Advances in Self Research: speaking to the future. *Information age publishing Inc.* 4, 42.
40. Mršević, Z. i sar. (1999). *Rečnik osnovnih feminističkih pojmova*, Žarko Albulj, Beograd.
41. Opačić, G., (1995.) *Samopoimanje i socijalno okruženje*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet, Beograd.
42. Prpić, K. (1989). *Marginalne grupe u znanosti*. Institut za društvena istraživanja Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
43. Riding, R., & Rayner, S. (2001). Self perceptions: International perspectives on individual differences. *Greenwood Publishing Group*, 243–245.
44. Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*, Princeton, NJ, Princeton University Press.
45. Simkins S., Davis-Kean P.E., Eccles J.S. (2005). Parents' socializing behavior and children's participation in math, science, and computer out-of-school activities. *Applied Developmental Science*, 9, 14–30.
46. Stojković, M. (2013). Sve je više beba s urodjenom manom. *Informer*, 30.12.2013. str.8
47. Tiedemann, J. (2000). Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 144–151.
48. Woolfolk, A. (2007). *Educational Psychology*. Toronto: Pearson Education, Inc.
49. Zhang, B., Wang, M., Li, J., Yu, G., Bi, Y. (2011). The Effects of Concealing Academic Achievement Information on Adolescent` Self-Concept. *The Psychological Record*, 61, 21–40.
50. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009). *Službeni glasnik Srbije*, 12/72/2009/09.

**SELF.-CONSCIOUSNESS, SELF-ESTEEM AND SELF-CONCEPT,
A SIGNIFICANT PART OF THE IDENTITY OF FUTURE
SPECIAL EDUCATORS (SPECIAL EDUCATION TEACHER)
AND EXPERTS OF HELPING PROFESSIONS (IN GENERAL)
IN CHANGED SOCIAL CIRCUMSTANCES**

MARINA ARSENOVIĆ PAVLOVIĆ, SLOBODANKA ANTIĆ
Faculty of Special Education and Rehabilitation,
University of Belgrade

ANĐELA TODOROVIĆ
Master student

SUMMARY

Self-awareness, self-esteem and self-image are associated in the sociology with the entire life of the individual because the dominant model when we are talking about women is dual role (of presence). Occupations dominated by women are on the lower steps of the ladder of prestige and social status. Women do not value enough their achievements or accomplishments of other women. Women have lower goals and thus they have less confidence in the achievements of other women. Adopted awareness of their inferiority leads to self-loathing, which connects the psychology of marginalized persons. Researchers who are carrying out action research in education are very lonely and marginal group. They constantly warn the state about responsibility and accountability of individuals and groups of individuals for certain actions or behaviors in the school system that lead to decisions that can leave a huge negative consequences in the education system. Standards of life in our country decreases with the sudden reduction of common consumption and reduction of social prestantion. Pauperization of society, proletarianization of teachers and the appearance of meritocracy on University will leave big consequences for the development of science and practice in which research results are applied. It is hard to implement serious reforms in the education system, regardless of the new laws without serious physical and financial investments. Training of children and manipulation of children differ from upbringing. Special education teachers and other professionals involved in rehabilitation and education work should examine the relationship between his political and pedagogical authority. In today's conditions, the teacher can exploit, harass and humiliate the child and that such behavior takes place in an institution

where children are “subjects of factory processing”. New teacher’s roles include new relationships with children, friendship, where children influence the behavior of adults to accept and use the ideas and opinions of the child, also encourages communication among children. It is expected in the coming decade an increasing number of children with whom will work special education teachers. Experts warn that the number of children born with abnormalities is increasing due to fall of standards of life, environmental pollution (15 years cumulative effects of radiation, etc.), later entering into marriage and moving the boundaries of birth and insufficiently precise diagnosis of the fetus. Experts of special education, staff in special schools warn that these schools have more children with moderate mental retardation. On the other hand, there are coming information about appearing a growing number of children in classes so-called “transitional poor”, that social science still have not been classified and named (homeless children and children of homeless persons, who were stratified as: the refugees, the unemployed, Roma returnees and non-displaced and others, whose common characteristic is that they do not have a permanent address of residence, which the assumed number of them is about 900.000). These alarming data should encourage all professionals in the social sciences to introduce in curriculum items, except the general, very specific knowledge, theoretical as well practical. Social crisis make closer social science to ethics and reinforce the need to develop a theory of action, which include researchers and explorers in the field of special education and related social science. Very important and challenging aspects of work with the population who belong to minority groups are: education of special educators, elimination of bias, learning about rights, the elimination of wrong stereotypes and negative attitudes, enhancing self-awareness, positive image and self, developing self appreciation and build democratic attitudes and values that lead to human emancipation rather than degradation.

2. part

The educational context has significantly changed in the past decade in the field of education policy (inclusive education was adopted in education legislation). On the other hand, the socio-economic context has changed (general unemployment, a large number of graduates from FASPER in the labor market, unpredictable and dynamic changes in the labor market). The development of the professional role of students of FASPER is a particularly important and significant task. The development of professional roles and identities of students is connected with the development of self-image and self-esteem.

In this paper, we investigate some aspects of the self-image of students of the Faculty for Special Education and Rehabilitation, which is part of the professional role as the outcome of their education. Applied research method is questionnaires and unstructured projective techniques - "Who am I", "Who I was," "What I want to be."

Results indicate that students form a picture of themselves through different categories of statements (roles, positive and negative traits, typical patterns of behavior, etc.). Family roles are dominant in students self-describing as well in the past as in the future. The development of the professional role is not sufficiently represented. This may be due to uncertain socio-economic situation in which our students live. Part of the responsibility is on the way of studying. During the studies, it is necessary to act in a planned and systematic way to cherish development of the identification with a professional role.

KEY WORDS: Changes / Education Reform, The Inclusion of two way, The Crisis of Education/Children (in layers) Transition of the poor, Marginalized groups in Science, Consciousness, The new role of Scientists

НАПОМЕНА

У раду аутора Ђурић – Здравковић, А., Јапунца – Милисављевић, М., Гагић, С.(2014): Мотивациона клима у школи, *Београдска дефектолошка школа*, 20 (1), 58, 241 – 253, недостаје фуснота на првој страни која гласи: „Чланак представља резултат рада на пројектима „ Креирање Протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма“ (бр. 179025) и „Социјална партиципација особа са интелектуалном ометеношћу“ (бр. 179017), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.