



Психолошке основе обуке и васпитања

УДК 355.233:159.9

Проф. др Драгољуб Дамњановић, пуковник у пензији

Психолошке основе обуке и васпитања обрађене су и објашњене у функцији теоријског заснивања основних категорија војне дидактике и потребе да се она примени у методикама појединих предмета, односно у функцији примена психологије, посебно педагошке и психологије мотивације, у војном образовању и васпитању. Сваки рад с људима, посебно у високо организованој војној средини, мора да се ослања на теоријска и практична знања из војне психологије, која имају фундаментални значај за познавање физичких, психолошких, социолошких и других особина војника и старешина. Познавање дидактичког и методичког аспекта психологије има вишеструку функцију.

- 1) примена одговарајуће методологије у изради наставних планова и програма и методологије њиховог вредновања;*
- 2) избор одговарајућих наставних метода с обзиром на социјалне и психофизичке карактеристике појединих категорија војних лица;*
- 3) заснивање и уважавање одређених законитости и принципа наставног рада као окоснице организације, дисциплине, испољавања ауторитета и особина старешина и наставника;*
- 4) познавање значајних особина војника, студената и старешина („ако хоћемо неког да васпитавамо у сваком погледу морамо га познавати у сваком погледу“ – Ушински), при чему је посебно значајно разумевање и развијање мотивације. У чланку је обрађена мотивација војника, мотивација студената и мотивација старешина. С обзиром на то да је друштвена улога тих основних категорија у Војсци различита, различито је и њихово мотивационо понашање.*

Прилагођавање обуке ратним условима је посебан психолошки проблем, који изискује непрекидно истраживање, верификацију и теоријско уопштавање. У односу на друге принципе обуке и васпитања, то је посебан и основни принцип војне дидактике.

Психолошка наука проучава бројна подручја која су посредно или непосредно везана за педагошку и андрагошку теорију и праксу, па се с правом може рећи да су психолошка знања основа многих теорија и концепција васпитне и образовне делатности. Посебан значај у томе имају: интелектуална и мотивациона сфера у појединим узрасним периодима. Ако се под васпитањем и образовањем у најширем смислу

подразумева развијање и саморазвијање, изграђивање и самоизграђивање, формирање и самоформирање појединца у личност пожељних особина и квалитета, онда је, с обзиром на узраст људи у војсци, посебно значајна психологија младости и психологија одраслог човека. Младост (младенаштво, адолесценција) прелазни је период између детињства и зрелог доба, и то је најбурнији период човековог развита јер почиње с првим пубертетским променама и траје до настајања зреле личности. Периоди развоја одраслог човека нису довољно изучени, ваљда зато што нису толико бурни и зато што су испуњени најплоднијим радом, те у њима немају проблеме појединци, породица и друштво.

С обзиром на то да обуком и васпитањем треба да се мења и развија личност и усавршавају њене способности и навике према дефинисаном циљу, треба познавати природу појединих човекових развојних периода. Посебно је важно да се познаје и уважава животно искуство појединих категорија војних лица и у томе увек проналази смисао садржаја учења. Конкретније, то је теоријско осмишљавање примене психологије у образовању и васпитању.

Особине адолесцента

Период адолесценције почиње с појавом пубертета, а завршава се између 17. и 23. године живота. Одликују га бурне биолошке и психолошке промене и бројне кризе личности младића. Међутим, у периоду младалаштва не мора сваки појединац да пролази кроз кризу. Постоје индивидуалне разлике у култури и економским, техничким и историјским цивилизацијама, па одрастање и сазревање могу да буду постепени и неосетни. Адолесценција може да се посматра и анализира с биолошко-физиолошког, психолошког, моралног и социјалног аспекта.

Биолошко-физиолошки развој је буран, посебно у пубертету. Бројне психолошке појаве су последица физиолошких и неуролошких процеса у организму. Биолошко-физиолошки развој код младих је телесна промена која директно утиче на сферу психичког, тј. на понашање, мишљење, емоције, мотивацију и на односе с околином. Млади у том периоду нагло расту, међусобно се упоређују, траже себе, одређују изглед и лепоту, иденфикационе узоре (глумци, спортисти, певачи) и свој идентитет. Сексуално интересовање је веома интензивно. Међутим, због друштвених и моралних забрана и ограничења, младић долази у сукоб с околином, па је сексуално прилагођавање један од најизраженијих проблема тог узраста.

Психолошки развој обухвата бројна подручја развоја личности адолесцента. Једна од најважнијих квалитативних промена је когнитивни развој, који се све више одликује апстрактним мишљењем уместо дотадашњег конкретног мишљења. Тај прелаз је постепен, и умногоме зависи од интелигенције сваког појединца, активности и средине у којој појединац живи. С обзиром на то да младићу недостају одговарајућа животна искуства, у силној жељи да буде одрастао човек, прави

интелектуалне „излете“ и на живот гледа „црно-бело“, идеално, „револуционарно“ и слично. Према резултатима бројних истраживања интелигенција као „општа ментална енергија“ (*Spirman*), „примарни фактори“ (*Terston*), „кристализација интелектуалног фактора“ (*Horn*), „адаптација живог бића околини“ (*Pijaže*) итд. не завршава развитак до 20. године живота, већ се наставља даље, а способности старењем опадају спорије него што се до сада сматрало.

Морални развој адолесцената се мемера са безусловног поштовања владајућих друштвених норми на своје моралне одлуке, јер младић зна шта је добро, а шта је лоше, и шта ваља, а шта не ваља да чини. Моралност се развија у друштвеним односима као стицање унутрашње (аутономне) контроле и савести над понашањем, при чему је пресудна активност у разрешавању моралних дилема. Развој моралности се упоредо одвија са спознајним (когнитивне) способностима. Морал се, дакле, прво мора спознати али се не усваја аутоматски, нити се све норме усвајају онакве какве се нуде. С обзиром на то да је реч о поунутрењу (постају унутрашње, лично својство) моралних норми, обавља се лични избор шта ће се усвојити, шта променити и шта одбацити. Тада, обично, васпитаник долази у сукоб с околином, јер не усваја морал пасивно, већ у томе учествује читава његова личност: когнитивне способности, свест, емоције, ставови, мотиви, психосоцијални механизми итд.

Након тога се стабилизује *социјални развој* адолесцената. Основни обрасци социјалног понашања достижу оптимални ниво. Изграђени су лични, особени интелектуални склопови и динамика личности. Младић се опредељује за одређено занимање и сам креира начин и степен своје породичне и друштвене активности, понашања и друштвене промоције.

Ученици и војници, као млади људи, налазе се у периоду адолесценције, када се тежи достизању биолошке, емоционалне, интелектуалне и социјално-радне зрелости. Једна од важних карактеристика тог прелазног периода је чисто психолошка – то је доба честих обрта, тражења идентитета, „места под сунцем“, стресова, романтичног заноса, и слично. Друга карактеристика адолесцената је друштвено-економска (статусна) карактеристика, према којој се млади налазе у фази припреме за позив, за живот, без велике могућности да утичу на друштвену поделу рада, а тиме без снажнијег социјалног утицаја. Но, зато се друштво веома помно брине о идејној и вредносној оријентацији младих, јер, коначно, друштвене снаге које имају омладину, имају и будућност.

Наведене карактеристике нису статичне. Оне су психолошки, друштвено и историјски условљене. Зато се поставља питање да ли су садашња социолошка, психолошка и друга сазнања о младима довољна, поуздана и објективна и да ли се на основу њих може предвидети одређено понашање младих. Проблем постаје сложенији и због тога што се млади војници не могу посматрати независно од друштва, јер они извиру из њега, они су његово огледало и барометар. То су објективни чиниоци јер се налазе изван Војске. Међутим, одређене

потешкоће војника и студената више су израз специфичности војничког живота него других утицаја. Према најновијим истраживањима¹ највеће потешкоће чине посебни облици обуке, због чије су реализације, иначе, дошли да служе војни рок, затим одвајање од раније средине и, на крају, сметају им ограничења и обавезе. С обзиром на такав редослед потешкоћа, који је логичан и реалан, поставља се питање о степену психофизичке припремљености младића за служење војног рока.

Карактеристике одраслог човека

Одрастао човек је биолошки, психолошки, социјално-правно и професионално-радно зрела личност. Међутим, зрелост се одређује различито. Поред наведеног одређења, највећу пажњу привлачи Олпортово објашњење, који сматра да одрастао човек:

- има широк појам о себи;
- уме да се понаша срдечно с другима;
- има емоционалну сигурност и прихвата себе;
- опажа, мисли, делује с радошћу и у складу са спољном реалношћу;
- поседује објективност;
- живи у складу с јединственом филозофијом.

Биолошка зрелост се везује за завршетак адолесценције (од 21. до 23. године), када човекови органи достигну оптимални развој, а посебно зрело функционишу његови сензорни органи.

Психолошка зрелост углавном садржи компоненте које наводи Олпорт, али се због прецизности може дати следеће одређење: оптимално функционисање психомоторног склопа, способност расуђивања и учења, поседовање искуства, контрола емоција и одговарајуће реаговање на конфликтне ситуације.

Социјално-правна зрелост је насложенија и веома се тешко може прецизно одредити. Социјална зрелост се превасходно односи на структуру главних особина личности и на систем вредности који је једна личност усвојила и који јој омогућује да успешно функционише у својој социјалној средини (у породици, на послу и слично). Правна зрелост се заснива на формално-правним актима на основу којих човек стиче основна грађанска права и бива друштвено признат и пунолетан, што са социјалног становишта значи повратни утицај на укупну зрелост.

Професионално-радна зрелост обухвата способност избора професије, рада и издржавања самог себе и чланова своје породице. То је, дакле, синтеза укупне, целовите зрелости, јер је однос према раду основни друштвени однос.

Особине одраслог човека са становишта учења и образовања су важне и захвалне за проучавање. У вези с тим, треба анализирати следеће групе:

- 1) сензорне особине и психомоторику,

¹ НИП Вредновање морала у систему борбене готовости Војске Југославије, Управа за информисање 65, 1997, стр. 26–29.

- 2) интелектуално-спознајне особине,
- 3) емоционалне особине,
- 4) мотивационе особине.

Сензорне особине и психомоторика нису много важне особине за учење, с обзиром на то да се могу побољшати корективним техничким средствима. Оштрина слуха почиње да опада већ од 15. године живота, вида са 18. годином, а брзина неуромускулаторних реакција након 20. године. Снага и издржљивост мишића достижу врхунац после 30. године и највише зависе од вежбања.

*Интелектуално-спознајне особине*² су у најнепосреднијој вези са могућностима и границама учења одраслих. Резултати истраживања бројних аутора указују на то да је најпогоднији период за учење између 20. и 25. године живота и да после тога способности лагано опадају. Међутим, мали пад се надокнађује искуством и већом мотивацијом, а код универзитетских професора, глумаца, научника – менталном кондицијом и богатством лексичког фонда. Учење је индивидуални чин и његови ефекти највише зависе од опште интелигенције (генерални фактор), мотивације и дужине периода учења. Резултати истраживања показују да одрасли људи спорије уче од млађих задатке који су једноставни и бесмислени, а једнако или мало спорије смислене и сложене задатке. Интелигенција је најбитнија особина од које зависи учење. Њен врхунац је у периоду од 16. до 25. године живота, а потом споро опада. Снага интелигенције спорије опада од брзине интелигенције.

Ментална кондиција је слична физичкој кондицији. Ако један маратонац у позним годинама постиже високе резултате у трчању, зашто не би и један научник и универзитетски професор постизали, такође, високе резултате у науци и својој професорској пракси. Већина научника, професора, писаца, глумаца и интелектуалних радника, у целини, задржава менталну кондицију и у дубокој старости.

Емоционалне особине код одраслих су релативно стабилне, јер извиру из њихове зрелости, искуства и свеукупне развијености. Оне су извор одређених расположења, жеља и процена да се образовање отпочне и да се након одређених напора и заврши. Код одраслих људи постоје три групе осећања која снажно делују на учење. То су:

- љубав, пријатељство, симпатија и поштовање;
- гнев изазван фрустрацијом;
- страх и сумња.

Прва група осећања стимулише учење. Она се не односи само на односе између наставника и полазника већ и на односе између самих полазника. Стара је изрека да се најбоље учи од онога кога волимо. Међутим, да би био вољен, наставник мора да заслужи љубав својом стучношћу, дидактичком и методичком комуникативношћу, својственом одраслим људима.

² Др Боривој Самолочев, *Теоријске основе војног васпитања и образовања*, ВИЗ, 1976, стр. 169–177.

Осећање гнева и страха карактеристично је за одрасле, јер су они осетљивији на неуспех од младих. Зато наставник мора да буде пажљив и да гаји сарадничке и партнерске односе и узајамно поштовање.

У војној средини, посебно када је реч о војницима, изграђују се сасвим нови емоционални односи у односу на претходну средину (породица и школа). На самом почетку службе војног рока, у периоду прилагођавања, могу се појавити фрустрације, неприлагођено понашање на сасвим нову средину, дисциплину и физичке напоре, на неприкосновеност наређења, на јединицу као социјалну групу у којој су сви војници формално једнаки итд.

На основу наведеног, одрастао човек, са становишта учења и образовања, значајно се разликује од деце и младих по својој психолошкој и социјалној развијености, животном и радном искуству, знању и мотивацији. Зато читава организација и наставни рад треба да се прилагоде тим карактеристикама, а посебно односи између наставника и полазника. Наиме, ти односи треба да буду равноправни и сараднички (партнерски) – интеракција у образовању одраслих добија потпуни смисао. Када се једном определи за образовање, одрастао човек спреман за самообразовање прихвата одговорност и само оне програме који за њега и његову професију имају смисла, што значи да учење и образовање не смеју да мимоиђу његово искуство, дотадашња знања и корист коју очекује. Осим тога, одрастао човек је веома осетљив на радну атмосферу и реагује на њу. Према томе, што су односи у настави непосреднији, садржајнији и динамичнији и што је радна атмосфера пријатнија, то је учење продуктивније.

Психолошка заснованост принципа и метода обуке и васпитања

Познавање психолошких основа обуке и васпитања једна је од најважнијих претпоставки заснивања и уважавања принципа обуке и васпитања и примене наставних метода и њихових поступака. Наставни принципи су основна начела (захтеви) на основу којих се конституише и одвија процес обуке као посебна и најважнија делатност војске у миру. Обука као посебна делатност и релативно засебна област живота и рада одређена је већим бројем фактора, чиме се издвајају њене посебне карактеристике. То су:

- 1) институционалност,
- 2) јединство обуке и васпитања,
- 3) строго планска и програмска заснованост;
- 4) висок степен интеракције и дидактичко-методичке комуникације између наставника-командира и војника, студената, слушалаца итд.;
- 5) логичка артикулација (расчлањавање, систематичност и поступност) садржаја и градива у целини;
- 6) примена одговарајућих дидактичко-методичких решења;
- 7) верификација (вредновање и контрола) постигнутих резултата на основу критерија који произилазе из дефинисаних циљева и ближе одређених задатака.

Свака наведена карактеристика обуке изискује уважавање одређених принципа на којима почива обука и са којима је у нераскидивој вези. Из тога произилази да су принципи основно унутрашње својство – механизам, и да условљавају технологију и методику одвијања процеса обуке и васпитања. Они чине јединство у којем сваки принцип има своју потенцијалну вредност. Њихова основа је заједничка, и зато је неоправдано истицање једних, а запостављање других принципа. Само онда када се уважавају заједно и једновремено, принципи имају интегративну, усмеравајућу, регулативну и повезујућу функцију.

Анализа релације (однос) дидактичких принципа с научним законима у педагогији, андрагогији и педагошкој психологији је сложено и у досадашњој теорији, а тиме и у пракси, недовољно јасно питање. Научни закон у логичком и методолошком смислу открива се као објективна релација (однос) између предмета и појава. Он се изводи (открива), као замисао те релације, а формулише се као језички израз. У том смислу, научни закон у дидактици и у васпитању уопште јесте логички и језички јасно и прецизно формулисан исказ о објективно постојећим, општим, нужним и битним узрочно-последичним везама и односима међу појавама и факторима у обуци и васпитању којим се оне објашњавају и научно предвиђају. На основу наведене дефиниције научног закона у дидактици могуће је уочити и издвојити следећа његова својства: објективност (истинитост), општост, нужност и битност (суштина). С обзиром на то да се дидактика умногоме ослања на резултате истраживања педагошке психологије, у којој доминира метода експеримента и за коју се, због тога, може с правом рећи да је егзактнија од других метода, неведена својства научних закона имају своје право значење. Из анализираних се може закључити да се принципи обуке и васпитања могу извести (дедуковати) из научних закона као основних научних категорија, с једне стране, и да се могу уопштити на основу темељите анализе најбоље богате праксе с друге стране. Они, дакле, изражавају суштину уопштене најбоље праксе, теоријски се уобличавају и изводе из закона и повратно утичу на праксу. Без познавања суштине наставних принципа наставник практично не може да ради. „Отуда су начела један од мостова на линији од научног закона ка васпитној пракси“.³

Дидактички принципи, иако су конкретнији од закона, и даље не могу да обухвате сву конкретност и богатство праксе. Зато се из њих, на основу њих и на основу знања из психологије учења изводе дидактичка и методичка правила. Она су ужа по значењу и значају, а односе се на један или више принципа. Посебно су јасно дефинисана у принципу систематичности и поступности.

Међу ауторима постоје извесне разлике у класификацији, називима и броју наставних принципа, које углавном произилазе из различитих филозофских, методолошких, психолошких и практичних критерија. У

³ Др Никола Поткоњак, *Теоријско-методолошки проблеми педагогије*, Београд, 1977.

војној настави постоје специфичности које донекле условљавају неке посебне принципе, или постојећим принципима дају аутентичне садржаје. С обзиром на то, могућа је следећа класификација:

- 1) принцип научности и васпитности;
- 2) принцип очигледности;
- 3) принцип активности;
- 4) принцип систематичности и поступности;
- 5) принцип трајности знања, вештина и навика;
- 6) принцип индивидуализације;
- 7) принцип јединства теорије и праксе;
- 8) принцип прилагођавања обуке ратним условима.⁴

Реч „трансфер“ је латинског порекла и значи пренос. У психологији учења трансфер значи преношење изучавања и наученог са једног знања, вештине и навике на друго знање, вештину и навiku. Утицај трансфера може бити позитиван и негативан. Позитиван утицај је онда када изучавање једног градива и увежбавање једне вештине олакшавају изучавање другог градива и увежбавање друге вештине, а негативан утицај је када стечено знање и увежбана вештина и навика отежавају стицање новог знања, вештина и навика. Проучавање трансфера има дугу традицију у психологији учења, јер је та област незаобилазна у педагошкој психологији. Без трансфера би свако учење почињало из почетка, без искуства, теорија и пракса не би чиниле јединство, а тактичка обука не би имала снагу да обједини сва стечена знања, вештине и навике у припреми за борбена дејства. Најопштије посматрано, постоје три теорије трансфера које су значајно извориште за израду наставних планова и програма и заснивање дидактике, методике и конкретних поступака успешног учења и увежбавања. То су: 1) теорија формалне дисциплине; 2) теорија идентичних елемената и 3) теорија генерализације.

Према *теорији формалне дисциплине* (која је најстарија и која је снажно утицала на васпитање и образовање у целини), учење и увежбавање јачају „духовне моћи“, тј. јачају способности за учење. Ако се моћи ојачају изучавањем једне дисциплине, оне се аутоматски преносе на било коју другу дисциплину, други материјал. У историји школства је то формално-дисциплински, а не садржински приступ. Наиме, сматрано је да изучавање латинског и грчког језика, математике, стихова итд. јача менталне моћи за сваки други предмет. Међутим, каснијим експерименталним истраживањима утврђено је да је та теорија погрешна, јер се памћење не може ојачати и вежбама поправити – могу се увежбавати само методе успешног учења.

Теорија идентичних елемената доказује постојање трансфера само у областима у којима постоје идентични елементи, односно у којима је

⁴ С обзиром на то да су принципи анализирани и обрађени у посебном чланку („Нови гласник“ бр. 3–4, 1995, стр. 18–26), наведени су само као незаобилазно питање без којег никакав рад у обуци није могућ. У њиховом заснивању посебно су значајни трансфер учења знања, вештина и навика и методе успешног учења.

слично градиво. Утврђено је да је трансфер највећи код људи с високом интелигенцијом.

Према *теорији генерализације или уопштавања*, која је такође експериментално доказана, стечено знање и искуство из једне области преносе се на другу област уопштавањем као општим принципом и познавањем метода успешног учења. Познат је експеримент гађања мете у води са групом која није имала теоријска знања о преламању светлости у води и групом која је стекла таква знања. Теоријско знање је омогућило успостављање односа елемената тако да је експериментална група била знатно успешнија од контролне групе. Та теорија снажно утиче на програме, јер су се теоријски принципи и теоријске основе у њима знатно проширили и умногоме омогућавају да се лакше памти и осмисли пракса. Теорија генерализације и теорија идентичних елемената се не искључују, већ допуњавају.⁵

Методе успешног учења су значајна основа за искориштавања способности за учење. Први проблем који се намеће у вези с тим, јесте питање да ли користити *методу учења целине или методу учења по деловима*. На основу бројних резултата истраживања може се закључити да примена тих метода зависи од узраста, интелигенције, логичке структуре градива и његовог обима. Метода учења целине је рационалнија за градиво које је више логички повезано и у којем долази до потпуног изражаја принцип систематичности и поступности. Тешко градиво се учи методом учења по деловима, јер успех мотивише за савладавање целине. У суштини, те две методе се најчешће комбинују.

Други проблем је време учења које се изражава у форми *концентрисаног или расподељеног учења*. Искуства и резултати експерименталних потраживања показују да је учење, уколико је временски распоређено, продуктивније и памћење градива трајније, поготову приликом учења градива и елемената који изискују учење напамет и до савршенства. Паузе треба да буду толике да се не заборави претходно научено. Прве паузе треба да буду краће, јер се у почетку највише заборавља. Концентрисано учење се користи у учењу лакших задатака и када се нема довољно времена. Тада се улаже већи напор и користе могући потенцијали, што подиже мотивацију и самопоуздање, али је трајност памћења краћа.

Активно учење најчешће пролази кроз следеће фазе: претходни преглед градива, постављање питања, читање градива, преслишавање и завршни преглед градива. Свака од тих фаза има своју функцију и карактеристике. Теорија етапног формирања умних радњи полази од тих фаза, али је у њој више наглашена радња као јединство више фаза. Свака таква радња има три параметра: скраћеност, уопштеност и овладаност. Теорија етапног формирања умних радњи обухвата пет фаза:

- 1) стварање оријентационе основе;

⁵ Опширније о трансферу и условима изграђивања интелектуалних вештина видети у: Група аутора, *Основи војне психологије*, ВИЗ, 1973, стр. 263–272.

- 2) обављање спољашње радње у материјалном и материјализованом облику;
- 3) форма гласног говора;
- 4) спољашњи говор у себи;
- 5) унутрашњи говор (мисаона страна).

Аутори те теорије сматрају да се упоредо с формирањем радњи одвија и процес формирања појмова, чиме се посебно наглашава значај субјекта у том процесу. Психолошки услови успешног учења су бројни, а неки од њих су:

- 1) циљ или намера да се нешто научи (тај чинилац се посебно наглашава у когнитивним теоријама мотивације);
- 2) интересовање као мотив за учење („жеђ за знањем“);
- 3) рок да се нешто научи и упамти за дужи период;
- 4) природа градива и његова привлачност, пријатност и непривлачност и непријатност;
- 5) сазнање резултата као мотив;
- 6) примена стимулативних мера и казни;
- 7) сарадња и такмичење;
- 8) успех и неуспех у учењу;
- 9) ниво инспирације.

*Законитости у стицању вештина у обуци и васпитању*⁶ као садржаји из психологије учења, веома су важне за заснивање методика оних предмета борбене обуке чији је основни задатак да омогуће војницима и студентима да увежбају практичне радње. У борбеној обуци војника развијање вештина и навика је основни задатак, док се у обуци студената и слушаца тај задатак остварује помоћу посебних облика наставе.

Мотивација

Полазни теоријски ставови за објашњење мотивације, као психолошке категорије, прозилазе из основних одредница човековог бића, његових потреба и односа према природи и раду. Прави рад је ослобођени и стваралачки рад. Њиме се изражава генеричка суштина човека, задовољство у раду и радом, јер је то једна од основних његових карактеристика. Једино се у таквом раду човек може самоостварити, изразити своје унутрашње потребе, развити своје унутрашње снаге, испољити своје способности, изразити страст према животу и осетити радост стваралаштва. Рад је фундаментална, општа, заједничка људска потреба.

Мотиви су основ за разумевање укупног понашања људи, али су, истовремено, и највећа човекова тајна, јер су скривени под утицајем бројних друштвених и личних чинилаца. Увек када се постави питање зашто неко нешто ради, зашто ради овако или онако, да ли због напредовања у служби или због патриотизма и високог морала, или под

⁶ Исто, стр. 227–310.

притиском околине, изнова се поставља и питање мотивације. У садашње време мотивација је неизмерно значајна, али једва да се зна шта с њом треба чинити. При том, мотивација је и једно од најмање истраживаних подручја у психологији. Када би се о њој више знало, не би се догађало да се годинама, па и деценијама, бележе стагнација и деструкција а да се не зна како да се мотивација преокрене и управи према позитивним циљевима. Има више разлога за то што је мотивација избила у први план: прво, пораст радне, стваралачке, политичке и, у садашњим условима, моралне и борбене улоге људи, а затим повећање значаја знања и професионалног оспособљавања и, на крају, пораст и сложеност људских потреба из којих произилазе њихови интереси.

Јачина мотива и успешност, готово у сваком послу, управно су пропорционалне величине. Како су неки људи успешнији, а неки мање успешни, поставља се питање да ли постоје људи без мотива, без погонске енергије, без циљева и без идеала. Но, за оне људе који нису позитивно мотивисани, постоји опасност да их негативне силе и негативне вредности одведу у деструкцију. Суштина развијања мотивације је у непрекидном превладавању негативног и претварању у позитивно, чиме се успоставља равнотежа између задовољене и новонастале потребе. При томе, треба узимати у обзир чињеницу да је мотивација толико сложен процес да није објашњен у досадашњих педесетак теорија (један психолог је рекао да не постоји никаква опасност да човек буде објашњен до краја овог века).

Потреба за самоактуелизацијом, самореализацијом и самоостварењем на врху је пирамиде хијерархије мотива. С обзиром на пресудан утицај социјалних чинилаца на мотивацију, проблем њеног развијања је управо у томе како да се изгради личност за коју ће оно што је друштвено значајно бити и индивидуално значајно, и обрнуто. Међутим, у условима дуготрајне друштвене и економске кризе, у којој је дошло до распада старих друштвених вредности и аномије морала, а нове вредности још увек нису у већој мери изграђене, мотивација припадника Војске се све више заснива на унутрашњим факторима (изворима). То недвосмислено показују најновији резултати истраживања,⁷ на основу којих се може одредити следећи ранг групе мотива и мотива који по значају и значењу имају заједнички карактер за све припаднике Војске:

1) слобода, патриотизам и одбрана земље као највеће друштвене, војне и личне вредности;

2) сазнање и прихватање потребе изграђивања борбене готовости своје јединице и Војске у целини и, у тој функцији, разумевање циља обуке и васпитања;

3) част и понос својом јединицом;

4) социопсихолошка клима у јединици (другарство, међуљудски односи, брига за људе, дисциплина, лични пример старешина, одговарајућа методика рада са људима, и друго);

⁷ НИП Вредновање морала у систему борбене готовости Војске Југославије, исто, стр. 18–24.

- 5) националне, православне и војне традиције;
- 6) задовољство животним стандардом.

С обзиром на истраживане независне варијабле (јединица, социјално порекло, дужност, школска спрема, службена оцена, религиозност), испитаници се највише разликују према дужности коју обављају.

Мотивација војника

На основу теоријских основа, значајна је конкретна, специфична мотивација војника у обуци и васпитању. У вези с тим, постављају се и бројна питања, а пре свега опште питање да ли сви мотивациони механизми важе и за мотивацију војника и, ако неки од њих важе, да ли су специфични с обзиром на приказане друштвене, психолошке, војне и андрагошке услове у којима се обука одвија. Одговоре на та питања, умногоме, отежава немогућност коришћења само једне теорије мотивације, јер ниједна није толико свеобухватна и једновремено конзистентна да би могла у целини да објасни феномен мотивације. Отуда се намеће питање да ли се може прихватити теза да је у обуци доминантна спољашња мотивација. Ако се потврдно одговори на то питање, неминовно се поставља проблем односа краткорочне мотивације, „ситне“, „од данас до сутра“ и слично, с једне стране, и, проблем далеке перспективе која се налази у самој суштини и сврси васпитања, с друге стране. Ако се, пак, иде на још конкретнија питања везана за сам процес учења, увежбавања и стицања одређених навика, онда се неки мотивациони механизми морају разматрати кроз ту призму. Заправо, постављају се питања које су то дидактичко-методичке импликације примењених теоријских модела мотивације и да ли ти мотивациони модели имају универзални значај, или су само један део, аспект мотивације. На пример, обука путем открића, која произилазе из појмовног конфликта, може знатно да побуди унутрашње снаге и знатижељу и да допринесе активности војника. Међутим, таква настава се не може одвијати у стереотипној и формализованој методици. Она подразумева свакодневну креативност старешина. С друге стране, има мотивационих модела који мотивациони потенцијал налазе у спољашњој мотивацији, која изазива одређене импликације.

Због тога се спољашња мотивација најчешће везује за снагу социјалне средине, њеног притиска, награђивања и кажњавања. Она се, дакле, појављује као сила изван човека. Међутим, постоје бројне ситуације када неке спољашње препреке и сметње могу деловати на људе изазовно – инспиративно. Зато проста шема утицаја спољашње мотивације на унутрашњу мотивацију не може да објасни њихов међусобни однос. „Наиме, по мишљењу теоретичара који наглашавају функцију процеса опажања, постоје два стабилна и два нестабилна атрибуциона стања. Стабилна стања су: унутрашња мотивација висока, а спољашња мотивација ниска, и – унутрашња мотивација ниска, а спољашња мотивација висока. Нестабилна атрибуциона стања су: уну-

трашња мотивација ниска – спољашња такође; унутрашња мотивација висока – спољашња такође“.⁸ Тиме се теоријски објашњава разрешавање мотивационог стања и доминантност једне или друге мотивације. Проблем замене, прерастања, трансформације и преобликовања спољашње мотивације у унутрашњу мотивацију, не може да се разреши изван личности и контекста ситуације у којој личност треба да се активно, стваралачки и страсно испољи, докаже, самоактуелизује, развија потенцијале и напредује. У војној средини такав склад између војникових жеља и свакодневних социјалних ситуација тешко је остварљив. Зато доминантно место чешће има спољашња мотивација. Међутим, квалитет организације обуке и наставног процеса, стручна и методичка оспособљеност и развијање свесне војне дисциплине, другарства и добрих међуљудских односа услови су који, умногоме, могу и морају да надоместе негативност која произилази из њиховог друштвеног положаја. Тиме се стварају повољне околности за развијање унутрашње мотивације. На основу резултата истраживања⁹ преференције појединих предмета, може се закључити да су војници више мотивисани за предмете који им омогућавају виши ниво активности, и испољавање психофизичких могућности и личности у целини. То су предмет наоружање с наставом гађања и стручни предмети који имају драг радозналости, изазова и когнитивне (спознајна) иновативности, чиме побуђују унутрашњу мотивацију. Била би једнострана оцена ако би се извор мотивације видео само у природи наставног градива, јер оно чини само један извор подстицаја, а тек у целини, у целовитом начину извођења наставе, наставни садржаји имају мотивациону вредност.

У процесу обуке и васпитања *циљ и градиво* су најјача компонента и извор мотивације. Ту мотивацију чини потреба за изучавањем градива, смисао, јасноћа циља и потреба за ангажовањем и максималним залагањем. Циљеви и градиво су, дакле, вредносни објективи задовољавања одређених друштвених, војних и личних потреба. Они су извор вредносне и општемотивационе оријентације војника, тако да – када су одређени психолошки и дидактичко-методички услови задовољени – циљеви и градиво постају унутрашња снага.

Наставник (стрешина) и методика имају посебан значај у развијању мотивације војника. Доминантно место има мишљење да залагање војника у обуци и васпитању углавном зависи од старешине, односно од његовог познавања градива и начина извођења наставе. Развијање мотивације није нека посебна, из спољног света унесена мера, већ је то неодвојиви део укупног живота и рада појединаца и јединице у целини. Ако су у обуци и васпитању јасни циљеви, ако се доследно уважавају наставни принципи и њихова правила, ако су стручна и методичка оспособљеност старешина основни садржаји њиховог рада, ако се

⁸ Др Марко Палекчић, *Унутрашња мотивација и школско учење*, Сарајево, 1985, стр. 253.

⁹ Др Драгољуб Дамњановић, *Мотивација војника у обуци и васпитању*, ВИНЦ, 1989, ст. 130–146.

примењују различите и адекватне комбинације наставних метода и наставних средстава, ако се личност војника схвати у складу с хуманистичким поимањем човека, онда ће и позитивна мотивација бити на потребном нивоу.

*Унутрашња мотивација*¹⁰ у укупној мотивацији војника у обуци и васпитању, по својој снази, чини трећу компоненту, која знатно заостаје за циљевима и наставником (старешина) као факторима мотивације. Такво њено место у емпиријском налазу није у складу са местом у теоријама мотивације. Разлози за то су умногоме у социопсихолошком положају војника у војној организацији:

– *прво*, војник се припрема за одбрану земље на основу моралних и уставних права и обавеза, а не на основу материјалних и професионалних интереса. То је значајна околност у којој се развија мотивација у обуци и васпитању;

– *друго*, слобода кретања и комуницирања је релативно ограничена, а пожељно је и формирање одређених особина, карактеристичних за војничке норме понашања. У војсци је, како се популарно каже, све планирано од јутра до повечерја. Такви услови живота формирају позитиван однос према раду и дисциплини, али су погодни и за стварање стереотипне и униформне личности. Социјални и психолошки простор не пружају велике могућности за развој стваралаштва и веће активности у обуци и васпитању војника. Традиција старе војничке логике да „војник нема шта да мисли, његово је да извршава“, у великој мери потискује потребу за развијањем особина које директно произилазе из примене методике обуке и васпитања, у којој војници треба да имају активнију позицију. Пренаглашеност прописа и њихова свеобухватност не омогућавају довољно испољавање стваралаштва и иницијативе. Да оно што је забрањено има већу драж потврђује се управо у војсци – прописи се крше;

– *треће*, војници су физички одвојени од родитеља и ранијих другова. Иако је сада простор касарне умногоме уређен према мерилима урбанизације, ипак је то затворена средина због специфичности војничког живота. Та чињеница може позитивно да утиче на обуку и васпитање, јер су снаге и време усредсређени на тај циљ. Међутим, одвојеност од родитеља може да изазове завичајну носталгију и осећај мање слободе у односу на претходно стање и (у односу) на друге људе, па је потребан велики напор да се војник на то навикне;

– *четврто*, војна јединица у којој се војник обучава није школски разред, одељење, већ јединица строгог формацијског састава за борбену

¹⁰ На суштину унутрашње мотивације указују многи аутори. Олпорт наглашава њен неприсилни карактер, доживљај да се активност изводи према сопственој вољи, да има лични значај и смисао, и да само учешће у раду чини задовољство ономе ко га изводи без обзира на спољашње последице. Маслов и Меклиленд сматрају да су активности унутрашње мотивисане и самонаграђујуће ако се у њима изражавају, потврђују и развијају неке личне особине, склоности и способности, ако се у њима личност самоактуелизује. Дисај и Вајт сматрају да активност чини самонаграђујуће осећање компетенције и самодетерминације, које произилазе из ефикасне интеракције са околином.

употребу, у којој су војници узајамно технолошки, тактички, друштвено и емоционално повезани, што чини посебан квалитет јединице, познат као борбена готовост, хомогеност и висока мотивисаност сваког појединца;

– *пето*, старешина није само наставник, већ је и васпитач, стручњак. У рату, он одлучује о начину употребе јединице, па га то чини и веома одговорним пред друштвом, самим собом и војницима или, како је записао Андре Гаве, „Нема лепше мисије од официрске. Нема очигледније, законитије и неспорније власти од његове, нити тако високо моралне“. Такође, „Војник и официр морају да схвате да заједно сарађују, по хијерархији, али са истим грађанским достојанством на истом националном задатку“.¹¹

– *шесто*, тактичка обука, као јединство знања, вештина, навика, ставова, уверења и понашања из свих других предмета, изводи се у симулираним (претпостављени, замишљени) условима, за које никада не можемо рећи да ли су прави и да ли се војници за време увежбавања уносе у те ситуације. То је, свакако, највећи проблем мотивације, јер он произилази из схватања и доживљавања вредности и циља обуке и васпитања, који могу имати праву верификацију тек у рату;

– *седмо*, војник се знатно разликује, по својој позицији и улози, од ученика, радника и др. Поред тога што се обучава за оружану борбу, стално се налази у неком степену борбене готовости. Тиме је изражена спремност да се, ако је то потребно, примене постојећа знања и вештине, а према тексту заклетве да се дâ и сопствени живот.

*Спољашња мотивација*¹² војника у обуци и васпитању, начелно, примењује се увек када није могуће развијање унутрашње мотивације. Спознајом основних фактора мотивације и њиховим уважавањем, развија се оптимистички однос војника према потребама и могућностима коришћења својих потенцијала, чиме се постиже ниво аспирације, следе мотивациони узор и реално користе сопствене могућности. Поред тога, она је дефинисана циљем и задацима обуке и васпитања, што значи да је и полазна основа и израз друштвених потреба. Практични значај мотивације је у томе што омогућава да се спознајом бројних њених аспеката сагледа од чега треба поћи, шта треба чинити да се зачне први импулс код војника, да се усмерава, одржава и интегрише у читав живот и рад, и да се мотивација подигне на ниво који одговара друштвеним, армијским и личним потребама војника. Зато циљ проучавања и сагледавања мотива није само у томе да се разумеју одлучност и напор војника да успеју у обуци већ и у томе да старешина, као

¹¹ НИП Вредновање морала у систему борбене готовости Војске Југославије, исто, стр. 209–210.

¹² Спољашња мотивација се најчешће везује за снагу социјалне средине, њеног притиска помоћу разноврсних метода и поступака. Она се, за разлику од унутрашње мотивације, појављује као сила изнад човека. Међутим, те две врсте мотивације нису супротстављене, већ се прожимају, замењују, трансформишу и прерастају једна у другу, при чему у некој ситуацији доминира једна, а у некој другој друга врста мотивације. У стимулативној социјалној ситуацији и средини разлика између тих мотивација се смањује.

програмер, руководицац, наставник и командир, може планирати, програмирати и усмеравати разне активности како би развијао и одржавао мотивацију и постигао резултате којима ће се губици на ратишту свести на најмању меру. Разликовање мотивисаних од немотивисаних војника могуће је на основу бројних манифестација.

Високомотивисани за рад су војници који имају планове за будућност, који мисле да најобичнији посао треба обављати што боље, који се придржавају начела да је човек сам ковач своје среће, који, да би дошао до циља, треба да се пење стрмим и кривудавим стазама. Поред тога, то су војници који су инспирисани новим, непознатим, необичним и који настоје да себи постављају веће захтеве у односу на оне које други од њих очекују. Затим, то су војници које покрећу мотиви чија се снага налази у личности старешине и његовој стручној и методичкој припремљености, затим у градиву и схватању циља и потреба да војник дâ све од себе у обуци и васпитању. Поред тога, високомотивисани за рад су и војници који сматрају да су у сваком послу важни не само резултат већ и само обављање рада, затим војници који раде из задовољства, који се интересују за резултате великих стваралаца и начине њиховог рада, војници који могу да остваре своје животне циљеве и који су инспирисани тежим пословима. Они се залажу у обуци и васпитању без обзира на то да ли их други војници због тога цене. Забринути су ако су им резултати нижи од потребних и лакше подносе напоре, посебно када су им циљеви јасни и осмишљени. Код њих је, дакле, развијена унутрашња мотивација. Прихватају признања која добијају од старешина и она их подстичу на још бољи рад.

Низак степен мотивисаности за рад карактеристичан је за војнике који сматрају (а тако се и понашају) да увек боље прође човек који се не труди на послу, који се задовољавају скромнијим животом и зато не улажу веће напоре, који животне проблеме покушавају да реше добрим везама, који раде од данас до сутра и који брзо одустају када наиђу на потешкоће и препреке. Таквим војницима обука је досадна; они се превише не истичу; тешко им је да пажљиво прате часове; полазе од става да залагао се у обуци или био пасиван, увек изађе на исто; и, на крају, сматрају да ако неко не жели да се труди, не треба га присиљавати.

У целини, *основни мотиви војника у обуци и васпитању* јесу:¹³

- 1) жеља за одбраном слободе земље;
- 2) потреба личног ангажовања у изградњи борбене готовости своје јединице;
- 3) осећање дужности и одговорности и залагања, посебно у обуци;
- 4) жеља за изградњом повољне социопсихолошке климе у јединици;
- 5) добијање признања и награда;
- 6) већи углед у јединици;
- 7) оправдање очекивања своје породице;
- 8) самопотврђивање.

¹³ Исто, стр. 19–21.

На основу добијених вредности интеркорелација могуће је идентификовати факторе мотивације који имају нешто већу интегративну функцију од других, као што су социопсихолошка клима у јединици, уважавање одређених захтева и поступака у раду с људима и организација живота и рада. Практичан значај тих налаза указује на могућност да ћемо, ако те факторе мотивације више познајемо и више их развијамо у обуци и васпитању, више развијати и све друге који су у вези с њима.

Мотивација студената и ученика

Фактори васпитања и мотивације студената и ученика су бројни. На првом месту су наведени, заједнички, општи фактори, а затим организацијски (школски, академијски) фактор, у којем доминантно место имају старешине – 20% заједничке варијансе (војничка строгост, али правичност, лични пример старешине, ауторитет непосредног старешине, стварање пријатне атмосфере за рад, стручност и професионалност), прилагођеност условима живота, организација живота и рада, задовољство социјалном климом и неким елементима животног стандарда.

Мотивација студената за учење анализирана је на основу бројних истраживања, у којима се дошло до сазнања да највећи утицај на мотивацију имају: услови живота и рада, дидактичко-методичка обликованост наставног рада и процеса учења; садржај и организација слободног времена, односи у наставним групама, класама и академији у целини; спознаја циљева наставног плана и програма; утицај наставника и старешина, и утицај организације живота и рада на мотивацију и конкретна методичка решења. Већина фактора односи се на *дидактичко-методичку сферу*¹⁴ што указује на могућност и потребу њиховог побољшања, а тиме и већег искоришћења укупних способности и капацитета студената.

Другу групу фактора који утичу на мотивацију студената за учење чине *психолошка обележја*,¹⁵ која на основу лонгитудиналних истраживања чине: задовољство избором професије, мотивација за војни позив, интелигенција, снага личности, екстравертираност и социјабилност.

Трећа група фактора односи се на *социо-економска обележја родитеља и студената*.¹⁶ Највећу повезаност са мотивацијом имају: запосленост родитеља, комплетност породице, економско стање породице, занимање родитеља и демографско порекло.

Истраживања показују да развијена породица у економском, социјалном и демографском погледу пружа студенту бројније, јаче и примереније мотиве за развој личности, а самим тим и за учење у академјама и усавршавање у каријери и професији официра. Зато није случајно

¹⁴ Др Никола Булајић, *Мотивација и учење*, ВИНЦ, 1990, стр. 211.

¹⁵ Исто, стр. 213.

¹⁶ Исто, стр. 214.

правило у многим земљама и армијама да се официри регрутују из најугледнијих породица. Такође, на мотивацију студената за учење значајно утиче и успех на претходном нивоу школовања. На такав закључак наводе подаци истраживања, а и искуство. Разлог је чињеница да се и мотивација преноси у облику стеченог и научног сплета особина, као и способностима које се даље развијају на основу наслеђених диспозиција.

Поставља се питање како руководити наставном групом, васпитавати и мотивисати студенте да обављају своје задатке без великих потешкоћа, присиле и конфликта, а истовремено да добар старешина или наставник буде и добар друг, сарадник, да поштује законитости, али и личност, да буде човек високе културе и достојанства, да води бригу о људима и да им помаже када им је најтеже и да верује људима, али и они њему. Међутим, питање је и како да старешина ради свој посао високопрофесионално и хумано када се зна да та два принципа не иду увек заједно. Такође, поставља се питање шта у том случају значи поштовање личности када су у оцени тог принципа код старешина и наставника, на једној страни, и студената, на другој страни, честе разлике, и да ли је њихова друштвена позиција толико различита да тако снажно утиче на перцепцију. Можда је истина у социјалном закону спојених судова: колико старешине наставници поштују студенте, толико им они узвраћају. Очито да у социјалним и психолошким односима реципроцитет има снагу законитости – ту нико никоме не остаје дужан.

Мотивација професионалних старешина

У научним расправама постоји извесна сагласност о општим карактеристикама развијене професије. Најчешће се наводе следеће карактеристике: систематизовани и уопштени фонд знања, друштвена контрола и санкције, монопол на стручну експертизу, професионална култура, морални кодекс професије, трајност професије, аутономија и ауторитет и осећај припадности професији. Војна професија се разликује од других професија по предмету делатности, а то је руковођење и командовање у војсци у миру и рату. Висока стручност се стиче у току школовања и искуством. Војна заклетва је друштвено одобрење и лична обавеза војног професионалца да ће у складу с њом обављати своју дужност. Тиме она постаје основа војничке части и морала – нарушавање заклетве је издаја земље.

Мотивација професионалних старешина управо произилази из такве њихове мисије, али под једним условом: „Држава је, дакле, дужна да створи официрском кору и угледан и материјално осигуран положај, ако мисли да јој тај ред људи послужи корисно у најмучнијим и најстрашнијим данима, у данима питања части и слободе свог народа“.¹⁷ С обзиром на то да је „официр основни фактор војске, потребно је да

¹⁷ Живојин Мишић, *Стратегија*, ВИНЦ, 1993, стр. 116.

му се осигура пристојан живот како се не би појављивао пред светом као какав несрећник и изазвао сажаљење и подсмех“.¹⁸ Тиме ће се побољшати друштвени положај војне професије, а самим тим и мотивација.

На основу резултата емпиријских истраживања, факторске анализе¹⁹ и уопштавања искустава, могу се издвојити следећи основни фактори мотивације старешина за обављање функционалних дужности:

1) став и однос према војном позиву и осећање дужности и одговорности;

2) жеља за стручним образовањем и усавршавањем и објективним вредновањем рада;

3) афирмација личних и креативних способности;

4) социопсихолошка клима и повољни услови рада;

5) углед војне професије и напредовање у њој;

6) задовољство послом и животним стандардом.

Ставови према војном позиву произилазе из релевантног предмета става – из свог опредељења за професију старешине Војске. С обзиром на то да ставови садрже и спремност за одређену акцију, они се могу узети као поуздани индикатори мотивације. Ставови према војном позиву су у високој корелацији са мотивацијом, што показују и резултати истраживања. У вези с тим, важно је *открити разлоге зашто се воли војни позив*. Ранг тих разлога је следећи:²⁰

1) највећа патриотска дужност,

2) животно опредељење,

3) дисциплина и рад на висини,

4) војска је погодна средина за афирмацију личности,

5) материјално добро плаћен посао.

Вредновање рада старешине има и мотивациону функцију, јер сваки старешина жели да се афирмише и испољи своје потенцијале, да добије одређена признања, да сазна своје резултате и да побољша свој рад. Вредновање се умногоме може учинити објективнијим помоћу одређеног инструментарија.

Афирмација личности у војсци одређена је потребом професије у којој човек треба да тежи да максимално испољи своје способности и личне вредности. Војна организација, с обзиром на своје специфичности, као и свака друга развијена професија, има ограничења, на основу којих се у одређеној мери, изграђују критеријуми за формирање пожељних особина личности.

Међуљудски односи у јединици одређени су потребом функционисања војске на основама субординације и хијерархије. Таква организација погодује развоју дисциплине и пријатне атмосфере за рад, што је

¹⁸ Андре Гаве, *Вештина командовања*, ВИНЦ, 1993, стр. 145.

¹⁹ НИП *Мотивисаност старешина за обављање функционалних дужности*, ССНО, 1987, стр. 1-48.

²⁰ *Исто*, стр. 8.

у функцији мотивације. Ако би се општи разлози анализирали кроз конкретне мотиве залагања на послу њихова листа би била следећа:²¹

- 1) осећај дужности и одговорности,
- 2) жеља за исказивањем својих способности,
- 3) постизање већих резултата него раније,
- 4) жеља да се побољша материјални положај,
- 5) жеља за широм афирмацијом,
- 6) жеља за добијањем признања (награде, одликовања, унапређења).

Поред позитивних мотива који покрећу старешине на активност и свакодневни напоран рад, постоје и „негативни“ мотиви и разлози за непрофесионални однос. Међу бројним „негативним“ мотивима најјаче делују следећи: незадовољство платом, отежан живот у војсци и специфични захтеви професије, погрешан избор занимања, превелики задаци и оптерећења у војсци и мало слободног времена.

У суштини мотивације старешина су саме старешине, јер први и основни њен фактор јесу захтеви и поступци у раду с људима или, шире, методика васпитног рада (17 одсто заједничке варијансе). У овом тренутку, дакле, основни тон мотивацији дају старешине са свим својим знањима и особинама које имају (другарски односи, објективно вредновање рада, поверење у људе, стварање пријатне атмосфере за рад, лични пример старешине, доследност у раду и понашању, примена стимулативних мера, војничка строгост, али и правичност, брига за људе и реалност у захтевима). На другом месту, као фактор мотивације, налази се унутрашња организација јединице, затим дисциплина, војне вредности (обука, способност јединице за употребу, ауторитет старешина, стручност и професионализам). На крају, мотивацију знатно опредељује животни стандард старешина. То је основно питање свих истраживаних и анализираних фактора мотивације.

Мирнодопска обука као психолошки проблем

Проблем мирнодопске обуке састоји се у томе што обуку у миру треба приближити, односно прилагодити ратним условима. Ратна пракса и коначна ефикасност борбе јединице и појединаца су основни критеријуми њихове борбене обучености. Основна противуречност се састоји у постојању две групе различитих услова: услова у којима се обука изводи и услова у којима се води борба. У обуци, посебно у тактичкој обуци, интегришу се сва знања, навике и вештине, појединачна својства и својства јединица као тактичке целине у идеално замишљен систем, који треба да резултира жељеним квалитетима будуће борбе. Према томе, у обуци се полази од замишљеног непријатеља, времена, простора, ватре, суседа, па чак и борбене спремности своје јединице. То замишљање (претпостављање) свих наведених фактора и параметара

²¹ Исто.

борбе треба да изазове одређене доживљаје, уношење у претпостављену ситуацију, појединачно и групно понашање зависно од циља и физиономије борбе. Ма колико да старешина то жели и успе да оствари, и ма колико да војници то добро „одглуме“, ипак је све то далеко, вештачко, нестварно, условно, симулирано, па понекад и смешно. Зато је једно од најважнијих питања у обуци како се уживети у нешто што је замишљено, што још увек не постоји, односно како доживети ситуацију борбене обуке као реалну, стварну, када она није стварна. На први поглед изгледа да је проблем доведен до апсурда и да га је тешко решити. Међутим, потреба праксе и сама пракса обогатиле су обуку бројним начинима, поступцима и средствима превазилажења условности обуке. Неки од њих су:

1) тактичка увежбавања су почетне вежбе, а изводе се на погодном земљишту за постепено приближавање ратним условима;

2) тактичке вежбе чине синхронизовано дејство јединица, родова и служби у условима што приближнијим ратним условима;

3) заједничке тактичке вежбе су још виши степен приближавања ратним условима, што омогућује верификацију степена обучености и борбене готовости у целини;

4) тактичке вежбе с бојним гађањем су највиши облик тактичко-ватрене обуке јединица и оне су најприближније ратним условима;

5) маневри су највиши облик вежби оперативно-тактичких и оперативно-стратегијских групација.

За све вежбе је карактеристично да се уз висока психофизичка напрезања изводе на терену, приближно сличном као у рату, у разним и отежаним временским условима, уз коришћење природних препрека, и слично;

6) теоријско објашњење физиономије савременог рата и одговор на питање који се захтеви у таквом рату претпостављају у обуци у дисциплини, самодисциплини и изграђивању осећања дужности и војничке одговорности;

7) развијању маште и представа о рату, исто тако, могу да допринесу наставни и играни филмови;

8) постављање реалних циљева у сваком наставном предмету и дефинисање оперативних задатака, свакодневни су елементи блиске, ситне мотивације која, када је добро осмишљена, може знатно да побољша мирнодопску обуку.

Закључак

У чланку су обрађена основна питања из војне и педагошке психологије која су значајна за заснивање обуке и васпитања. У оквиру тога, знања из психологије су саставни део стручног и професионалног образовања и оспособљавања старешина за обављање свакодневних послова, брже и лакше упознавање људи, рационалну организацију и

реализацију обуке и васпитања. У целини, доминантно место има мотивација припадника Војске, али то никако не значи да су друга питања мање важна. Мотивација је најсложенија за истраживање и подложнија је променама под утицајем социјалних и других психолошких фактора. Друге анализиране особине личности војника, студената и старешина су стабилније и универзалније.

Литература:

1. Група аутора, *Војна психологија*, ССНО, 1988.
2. „Информатор“, бр. 7–8, 1992.
3. *Прилози о мотивисаности старешина*, ССНО, 1987.
4. Др Борисав Стефановић, *Педагошка психологија*, Београд, 1988.