

UNIVERZITET U NOVOM SADU
Filozofski fakultet
INSTITUT ZA PEDAGOGIJU

ZBORNIK

sveska peta



NOVI SAD, 1987.

RECENZENTI:

Dr Mikloš Biro, docent Medicinskog fakulteta u Novom Sadu
Dr Radmilo Dostanić, docent

Izdavanje Zbornika potpomognuto je od strane Samoupravne interesne zajednice za naučni rad Vojvodine

Štampa: OOUR »PROSVETA NOVI SAD« — Novi Sad, Stevana Sremca 13.

INSTITUT ZA PEDAGOGIJU
ZBORNİK RADOVA
SVESKA PETA

Knj. op. 1928



UREĐIVAČKI ODBOR:

Dr Slavko Krkljuš, redovni profesor, predsednik

Dr Rade Rodić, redovni profesor

Dr Ignjat Ignjatović, docent

Dr Lia Magdu, docent

Mr Snežana Milenković, asistent

Novi Sad, 1987.

DIDAKTIČNOST UDŽBENIKA DIDAKTIKE

Udžbenik nije nauka u malom. On to nije ni po obimu, izboru i strukturi sadržaja, kao ni po opštoj didaktičko-metodičkoj ulozi. Skoro je suvišno isticati da se po pomenutim elementima udžbenici međusobno razlikuju, i da je svaki od njih povezan sa opštim kriterijumima kao što su uzrast učenika, specifičnost nastavnog predmeta i vrsta škole. Sve to doprinosi povećavanju broja pitanja na koja didaktika treba da pruži odgovore. Najopštije pitanje moglo bi da glasi — *koje su najvažnije odlike savremenog udžbenika*. Međutim, kao što je poznato, u pojedinim udžbenicima didaktike ne postoje posebna poglavlja u udžbenicima. No, iz toga se ne bi mogao izvesti zaključak da se u okviru didaktike kao nauke ne vrše istraživanja o udžbeniku.

Upoznavanje sa dostignućima na području istraživanja o udžbenicima nužno nas vodi ka postavljanju pitanja o *didaktičnosti udžbenika didaktike*. Drugim rečima, u kojoj meri su udžbenici didaktike uzor savremenog udžbenika. Ova pitanja su se sama po sebi nametnula i rezultat su analize pojedinih udžbenika didaktike izvršenih sa ciljem da se utvrdi, da li su oni napisani u skladu sa zahtevima koji su svrstani u udžbenike didaktike kao posebna poglavlja o udžbeniku, ili pak prema onim principima koji su izloženi u posebnim zbornicima radova. Mislimo na one zbornike koji su nastali od priloga i stručnih rasprava vođenih poslednje dve decenije o udžbenicima sa različitih stanovišta. Takvih savetovanja je bilo dosta sa veoma raznovrsnom i bogatom tematikom, što u celini posmatrano predstavlja značajne doprinose teorijskim didaktičko-metodičkim proučavanjima u ovoj oblasti.

Istorijski posmatrano udžbenici su se međusobno razlikovali u najvećoj meri u zavisnosti od nastavnog predmeta, čije je sadržaje tokom nastave trebalo usvojiti, i razume se od uzrasta učenika. To su dugo vremena bili i osnovni pokazatelji zadovoljenosti ili ne principa naučnosti a time i pedagoški zasnovanog i uspostavljenog odnosa udžbenika prema nastavnom programu i njegovoj ulozi u procesu saznanja i učenja. Ovome principu su kasnije pridodavani i drugi, ali se ipak bitnije nije proširivalo i produbljavalo razmatranje problema udžbenika u strukturi sadržaja



didaktike. Stoga se danas može smatrati da su znanja i osnove na kojima postaju (pišu) udžbenici veoma diferencirane. Međutim, po mnogim elementima ovo područje po svemu pripada didaktici. Konkretni izraz te „pripadnosti“ bio bi sam udžbenik didaktike koji i šire posmatrano predstavlja značajan izvor pedagoškog obrazovanja budućih nastavnika.

1. Udžbenici su uvek morali biti usaglašeni sa nastavnim programom. To je jedan od najvažnijih zahteva koji se do današnjih vremena nije menjao ni napuštao. Specifičnosti sadržaja pojedinih predmeta najviše su uticali na to da su odstupanja od ovog zahteva ipak bila neminovna. Kao potvrdu tome dovoljno bi bilo uporediti programe maternjeg jezika i matematike u osnovnoj školi pa da se uoči složenost pojma *didaktičko oblikovanje udžbenika* i potreba da se isti veoma široko tumači. U prvom slučaju oblikovanje udžbenika je imalo za osnovu pretežno metodičku komponentu a u drugom naučno-logičku.

Poznato je da je bukvar kao prva knjiga za učenje pisan u određenim periodima prema tada postojećim metodama nastave početnog čitanja i pisanja. Posle bukvara su u nastavi maternjeg jezika osnovni udžbenici bili čitanke čiji je sadržaj bio veoma raznorodan. Brojnost i složenost zadataka koji su trebali da se ostvare u ovoj nastavi uz pomoć čitanke, uticali su na to da se sa pedagoškog stanovišta sadržaji odabiraju po najvažnijim zahtevima estetskog, ali i moralnog i intelektualnog vaspitanja. Najzad, kasnijim proširivanjem tekstualnih izvora znanja, odnosno pojavom obavezne lektire uz ovaj nastavni predmet, počeli su da se umnožavaju kriterijumi prema kojima treba pisati udžbenike za ovaj predmet. Među njima sve značajnije mesto zauzimaju oni psihološke prirode čijim se zadovoljenjem začinje potreba pripremanja i postojanja više vrsta udžbenika za jedan nastavni predmet koji će se međusobno razlikovati.

U nastavi matematike koju smo takođe uzeli za primer, osnovnu komponentu oblikovanja udžbenika predstavlja princip naučnosti i sistematičnosti. Logika matematičkih naučnih disciplina se nije mogla narušavati i njihova zastupljenost u udžbenicima često je imala poredak koji nije mogao uspešno da se brani sa stanovišta principa primerenosti dobi učenika i akceleracije. Teškoće koje su pratile i prate učenje u ovom nastavnom predmetu smatraju se korisnim kao prednosti koje su nezaobilazne u procesu ostvarivanja zadataka intelektualnog vaspitanja. Pored osnovnog udžbenika postojali su i oni sa posebnom namenom, kao što su zbirke zadataka, zadaci za vežbanje i sl. U nastavi ovog a i drugih iz grupe tzv. matematičko-prirodnih, kao što su hemija ili biologija, javlja se potreba za pisanjem udžbenika koji će po mnogo čemu odstupati od tada poznatih znanja o udžbenicima. Najveći prodor u ovoj oblasti imaće psihološka znanja koja će se kasnije preneti i na konstituisanje celovitijih teorija o udžbenicima i diferencijaciju zahteva od kojih treba polaziti pri likom pisanja udžbenika kako bi se izrazile specifičnosti nastavnih disciplina.

Pomenuli smo samo dva nastavna predmeta da bismo ilustrovali postojanje specifičnosti koje mogu da imaju presudnu ulogu za didaktičko oblikovanje udžbenika, a poreklo im je u prirodi nastavnih sadržaja. Treba istaći, pored ostalog, da su te specifičnosti morale uticati na odstupanja

nje od zahteva da udžbenik mora biti usaglašen sa nastavnim programom, odnosno da se preciznije definišu elementi i kriterijumi te usaglašenosti.

2. Udžbenik je bio onakav kakva je bila nastava. Uslovno rečeno, u staroj školi i predavačkoj nastavi udžbeniku je bila namenjena uloga čija je osnovna karakteristika bila učenje lekcija napamet, tj. davanje znanja u gotovom vidu. Veliki deo te uloge pod uticajem različitih činilaca, kao što je poznato, ostvarivao se putem domaćih zadataka. Iz toga je proizilazio i različiti stepen korišćenja udžbenika od strane učenika. To je zavisilo od postojanja mogućnosti da pojedini učenici „zapamte“ izložene sadržaje od strane nastavnika na času, dok su drugi morali da pročitavaju odgovarajuće tekstove iz udžbenika kako bi ih zapamtili. To je tako bilo razume se pod uslovom da se nastavnik zadovoljavao obimom sadržaja udžbenika namenjenog pojedinim nastavnim jedinicama sa onim u kome je on obradio na času određenju nastavnu jedinicu.

Pod uticajem tog dvojakog odnosa prema udžbeniku, znači nastavnika i učenika, počeo se postepeno proširivati krug zahteva koje je trebalo svrstati u pojam didaktičko oblikovanje udžbenika. Razume se, sve je to istovremeno bilo pod uticajem snažnih manje ili više opštih promena u nastavnom procesu. Ipak, može se smatrati da su među njima bile najvažnije one koje su svoje korene imali u odnosu shvaćenog kao sloboda nastavnika prema nastavnom programu a samim tim i udžbenicima. Drugim rečima u pitanju je slobodnije oblikovanje sadržaja nastavnog časa, „udaljavanje“ od nastavnog programa i udžbenika i vraćanje udžbeniku samo na pojedinim etapama nastavnog procesa.

Uslovno rečeno, udaljavanje nastavnika od udžbenika, a samim tim i učenika, podrazumevalo je, a kasnije sve više i podsticalo narastanje potrebe i mogućnosti njenog zadovoljavanja time što će se sem udžbenika koristiti i drugi izvori znanja. Ne treba međutim ni pominjati najnepoželjnije shvatanje i na njemu zasnovanu praksu da se nastavni proces izvodi bez upućivanja učenika na udžbenik kao izvor znanja. Negiranje udžbenika praćeno je, osim ostalog, procenjivanjem učeničkih beležaka na času, nastalih slobodnim zapisivanjem ili diktiranjem od strane nastavnika, što je predstavljalo najveću prepreku za korišćenje, sada više ne samo udžbenika, već i više različitih izvora znanja.

Udžbenik je na pojedinim etapama razvoja didaktičke teorije i nastavne prakse bio ispred ili iza postojećeg stanja. Za osnovno školsku nastavu se može reći da su uglavnom već standardizovani kriterijumi i zahtevi didaktičko-metodičkog oblikovanja udžbenika. To razume se ne znači da su znanja iz ove oblasti sasvim zaokružena, a još manje da su svi udžbenici podjednako dobri u didaktičkom smislu. Neka znanja su potisnuta u drugi plan zbog potrebe da se udovolji nekim normativno praktičnim razlozima.

3. U nedostatku potrebnih teorijskih znanja o udžbeniku, pogotovu onih do kojih se jedino može doći interdisciplinarnim pristupom, a naročito krupnih promena u sistemu usmerenog obrazovanja, do dobrih udžbenika se sve teže dolazilo. Tome je doprinelo pripremanje nastavnih programa za pojedina usmerenja mimo svakih pedagoških znanja iz ove oblasti. Narušen je ili sasvim zanemaren teorijski objašnjen odnos izme-

đu nauke i nastavnog predmeta. U takvim uslovima, a na osnovu već stečenih iskustava u pripremanju udžbenika za osnovnu školu, zavodi za izdavanje udžbenika su preuzeli na sebe obavezu da se manje ili više uspešno bave pitanjima udžbenika. I pored brojnih savetovanja koja su u međuvremenu održana kao što je već pomenuto, zavodi za izdavanje udžbenika ipak nisu imali pouzdanije, a to znači teorijski dobro zasnovane modele prema kojima treba pisati udžbenike. Kao što je poznato, u određenom periodu, kada je reč o udžbenicima, najvažnije pitanje o kome su vođene rasprave bilo je, ideološka koncepcija udžbenika. To je u stvari bio modifikovan princip naučnosti odnosno marksističke zasnovanosti nastave koji se u podjednako meri odnosi i na udžbenike.

U proceduri pripremanja i pisanja udžbenika početak čine koncepcije kao usvojeni tekstovi u zavodima za izdavanje udžbenika sa normativnim karakteristikama. Pisci udžbenika su obavezni da se pridržavaju ovih koncepcija pripremljenih za sve nastavne predmete osnovnog obrazovanja. Postepeno će se iste takve koncepcije pripremati i za pisanje udžbenika za nastavne predmete u srednjem usmerenom obrazovanju. No sigurno je da ovakve koncepcije za sve nastavne predmete, odnosno udžbenike i neće morati da se pripreme. Ta činjenica u ovom trenutku nije toliko mi bitna koliko pitanje, da li koncepcije o kojima je reč predstavljaju usaglašena i povezana savremena shvatanja o udžbeniku, odnosno da li se one mogu svrstati među udžbeničke tekstove, pre svega didaktike i metodika, na osnovu kojih će se sticati znanja o udžbenicima. Odgovor na ovo pitanje može se dati ako se pođe uglavnom sa dva stanovišta koja mogu predstavljati sintezu relativno savremenih saznanja o udžbeniku.

a). Mnoga savremena didaktička i psihološka objašnjenja o udžbeniku obuhvaćena su pojmom *radni udžbenik*. Njegovu najbitniju odliku čini objedinjenost sadržaja koje iz određenih naučnih oblasti treba usvojiti i uputstava kako ih treba usvajati. U pitanju je dakle mogućnost da učenici aktivno uče, rade, zahvaljujući objedinjenosti u udžbeniku kao izvoru sticanja znanja sadržaja (činjenica, principa, pojmova) i aktivnosti učenika putem kojih se njima može ovladati a ne u gotovom obliku zapamtiti. Struktura takvih udžbenika se razlikuje od onih u kojima se nalaze samo tekstovi (lekcije). Radni udžbenik upravo i nosi taj naziv zbog toga što se u njemu nalaze, pored osnovnih i sa programom usaglašanih informacija, i zadaci za vežbanje, za proveravanje znanja i ocenjivanje, uputstva za prikupljanje novih informacija itd. Posebnu motivacionu ulogu za korišćenje ovakvih udžbenika može da ima upotrebljena štamparska tehnika i likovna oprema. Ovi udžbenici su najvažniji oslonac programa za tzv. nezavisno učenje.

b). Pojmom *udžbenička literatura* se želi nadomestiti ono što nije moguće kao savremene zahteve ispuniti prilikom pisanja jednog udžbenika. Posredi su znači specifičnosti pojedinih nastavnih predmeta kao diferencirajući kriterijum jednog na više izvora, namenjenih sticanju znanja i brojnost i raznovrsnost poželjnih učeničkih aktivnosti čija je osnovna podloga u pedagoškom i psihološkom smislu individualizacija čitavog nastavnog procesa i sa njome tesno povezani svi poznati oblici samostalnog rada učenika.

U okviru pojma udžbenička literatura, pored uslovno nazvanog osnovnog udžbenika svrstavaju se i drugi tekstualni izvori znanja: zbirke zadataka, istorijske ili druge čitanke, testovi znanja (kontrolni zadaci), atlasi, albumi, radne sveske i dr. Svaki od pobrojanih izvora pretpostavlja, ako se oni koriste, ovladavanje bogatijim aktivnostima učenika i postupcima nastavnika što će inače činiti začetak i okosnicu razvoja sposobnosti samoobrazovanja.

Razume se da bi najidealnije bilo kada bi tamo gde je to moguće i neophodno, bili zastupljeni svi pomenuti i drugi izvori znanja. Međutim, i ovako umnoženi izvori moraju se diferencirati s tim što za neke nastavne predmete jedan ili više od pobrojanih izvora znanja i ne mora biti pripremljen, ili pak s druge strane, tzv. osnovni udžbenik može izgubiti prvo mesto u redosledu udžbeničke literature, a istu ulogu i mesto da preuzme neki drugi izvor.

c). *Pojmom multimedijalno oblikovanje izvora znanja* nastoji se manje ili više uspešno da povežu mnoge ideje koje su uticale na osavremenjavanje nastave, a samim tim, posredno ili neposredno na shvatanje o udžbenicima i drugim izvorima znanja. Ovaj koncept — multimedijalno oblikovanje izvora znanja, najčvršći oslonac ima u izmenjenom odnosu udžbenika, tj. udžbeničke literature prema ostalim izvorima znanja. Najvažnije je ovde istaći da se u svetlu objašnjenja ovog pojma ne umanjuje značaj tekstualnih izvora znanja kako to možda na prvi pogled izgleda. To je reklo bi se prirodna posledica nastalih promena uloge subjekata u nastavnom procesu. Ipak, može se smatrati da je obrazovna tehnologija u najvećoj meri doprinela da se ovim pojmom izrazi nastalo proširenje izvora i sredstava uz pomoć kojih se stiču nova znanja, omogućeno ovladavanje postupcima primene tih znanja i razvoja sposobnosti.

Međutim, s druge strane, iz toga je proizašlo korišćenje u istom značenju udžbenika kao izvora i sredstva sticanja znanja. Koreni ovoj pojavi su nesumnjivo mnogo dublji, a potreba da se didaktički osvetle ova pitanja je mnogo veća nego što se u sadašnjem trenutku čini. Ono se ne sagledava u potrebnoj širini, što se inače može potvrditi činjenicom da se prednost u didaktičkim proučavanjima daje primeni savremenih tehničkih sredstava u nastavi.

Izložena su u kratkom pregledu osnovna pitanja o udžbenicima, odnosno izvorima sticanja znanja što može da predstavlja okvir u kome treba tražiti odgovore na sledeća pitanja:

1. Da li se iz postojećih udžbenika didaktike može nešto naučiti o udžbeniku, izvorima znanja i njihovom savremenom didaktičkom oblikovanju.

2. Da li su postojeći udžbenici didaktike u tom smislu didaktični što su oblikovani ili ne po zahtevima o kojima se u njima izlaže o udžbenicima, odnosno izvorima znanja.

U tom cilju izvršili smo analizu nekoliko udžbenika didaktike (ne onih didaktika koje čine sastavni deo udžbenika sa nazivom *pedagogija*). Polazeći pri tom od osnovne postavke koja glasi — da udžbenik mora biti usaglašen sa nastavnim programom, mogli smo da izdvojimo dva udžbenika didaktike. To je udžbenik namenjen visokoškolskoj nastavi didaktike¹ i udžbenik za višu školu, odnosno pedagoške akademije.

U udžbeniku čiji je autor N. Filipović, ne postoji posebno poglavlje o udžbeniku. O udžbeniku se izlaže u okviru teme *nastavna sredstva*. No, to nije predstavljalo prepreku da se, istina u sažetom vidu, izlože savremena shvatanja o udžbeniku. Najvažnije je međutim istaći to da je udžbenik o kome je reč po svojoj strukturi, dobro odabranim poglavljima i u njihovim okvirima, *diferenciranim temama i podtemama, kritičkim osvrtima, zaključcima, izvorima, likovnoj opremi i primenjenoj štamparskoj tehnici*, u svakom pogledu pisan na osnovu poznavanja savremenih teorija u udžbeniku, i da ima mnoge odlike tzv. radnog udžbenika.

Isto se može reći i za drugi udžbenik koji je analiziran, mada je očigledno da je izvršeno proširivanje nastavnog programa iz didaktike. No, to se ne mora uzeti kao nedostatak, već kao povod da se postavi još jedno pitanje koje bi moglo da glasi, *da li je za izučavanje jednog nastavnog predmeta, odnosno nauke na višem i visokom stupnju usmerenog obrazovanja potreban i dovoljan samo jedan udžbenik ili je potrebno da ih bude više*. Odgovor na to pitanje se mora tražiti baš u interesu nastave didaktike koja se izučava na pedagoškim akademijama i studentskim grupama za pedagogiju filozofskih fakulteta. I to zbog toga što se u okviru ovih studija stiču, ili bi pak trebalo, relativno sistematizovana i, zaokružena znanja o udžbeniku i svim drugim izvorima znanja kao i zbog postizanja veće sigurnosti o dobroj pripremljenosti budućih nastavnika — pedagoga koji će znanja iz ove oblasti na najbolji način moći primenjivati. S druge strane didaktička znanja bi se morala razlikovati od drugih u okviru programa pedagoškog obrazovanja jer su usvajana i uz pomoć obezbeđene didaktičnosti udžbenika didaktike.

U svetlu suprotstavljanja shvatanja o udžbenicima koja je izvršio V. Šmit³ u visokoškolskoj nastavi, u strogo kontrolisanim uslovima udžbenik može zauzeti značajno mesto. Ono je međutim ipak malo u odnosu na ono koje pripada udžbeničkoj literaturi koja je sastavni deo nastavnih programa. U svakom slučaju proizilazi, da udžbenik ne može biti sam, jedini izvor znanja u visokoškolskoj nastavi. Međutim, s druge strane, u pojedinim nastavnim disciplinama se i bez njega mogu uspešno sticati znanja, vršiti istraživanja i proučavanja. Tome ide na ruku postojanje dosta podrugljive ocene koje se često mogu čuti o nekoj stručnoj raspravi, kako je pisana na udžbenički način. Na takve ocene se najčešće i pozivaju nastavnici koji se odupiru zahtevu da pripreme udžbenik za nastavni predmet koji predaju.

Didaktika u sadašnje vreme najmanje može da pruži pouzdane oslonce za oblikovanje izvora znanja u visokoškolskoj nastavi iz prostog razloga što postoji još uvek dosta nepoznanica o ovoj nastavi i pomoć koja bi se kao doprinos pedagoških, psiholoških i drugih nauka moglo u tu svrhu koristiti. Međutim, udžbenik koji smo pomenuli je u celini posmatrano didaktičan i može predstavljati naučni oslonac na kome bi se uz pomoć didaktike u svojoj njenoj kompleksnosti mogla unapređivati univerzitetska nastava.

Proizilazi da didaktičnost didaktike najpre mora biti uzor savremenog tekstualnog izvora znanja. To se ne postiže jedino time što će u strukturi sadržaja udžbenika didaktike biti i posebno poglavlje o udžbe-

nicima i drugim izvorima znanja. Ne postiže se to ni tada, ako je taj poseban tekst pisan mimo savremenih teorija o udžbeniku, odnosno izvora znanja u celini.

Ovo razmatranje o didaktičnosti udžbenika didaktike može predstavljati mali prilog za proučavanje pomenutih a i drugih pitanja u ovoj oblasti kako bi se i na ovaj način podstaklo otrgnuće od didaktičkog (i pedagoškog uopšte) normativizma. Didaktičnost udžbenika didaktike ima široku interdisciplinarnu osnovu koju u prvom redu čine saznanja o nastavi u celini i učenju.

Udžbenici:

1. Filipović N. Didaktika I i II, „Svjetlost“ Sarajevo, 1977. str. 288—297
 2. Prodanović T. i Ničković R. Didaktika, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1974. str. 456.
 3. Smidt V. Visokoškolska didaktika, PKZ. Zagreb, 1972. str. 160
- Literatura, Ivić I. Skica za psihologiju udžbenika, Psihologija 1—2/1976 i 3—4/1976, str. 25—47, 61—75.
- Poljak V. Multimedijalno oblikovanje izvora znanja u nastavi, Ped. rad 1974. 3—4, str. 133—144.
- Prokić B. Uloga udžbenika u menjanju odnosa između materijalnih, funkcionalnih i vaspitnih zadataka u nastavi i učenju, Zbornik 11 Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 1978. str. 305—309.

Dr Slavko Krkljuš

DIDAKTIČNOST UDŽBENIKA DIDAKTIKE

Rezime

Prema najopštijim kriterijumima kao što su, uzrast učenika, specifičnost nastavnog predmeta i vrsta škole, udžbenici se međusobno razlikuju. U okviru didaktike se proučavaju i drugi kriterijumi od kojih se polazi prilikom pisanja udžbenika. Prema njima se vrši didaktičko oblikovanje udžbenika kao jednog od izvora sticanja znanja.

Didaktičko oblikovanje udžbenika pripada teorijskom konceptu multimedijalnog oblikovanja izvora znanja. U odnosu na druge izvore sticanja znanja, udžbenik se ocenjuje u pedagoškom i psihološkom pogledu prema uzoru predstavljenom u tzv. radnom udžbeniku.

Na osnovu analize nekoliko udžbenika didaktike, pokušali smo da utvrdimo sledeće; da li se oni mogu svrstati među savremene, odnosno radne udžbenike u užem smislu, da li su oni napisani u skladu sa zahtevima sadržanim u tekstovima o savremenim izvorima sticanja znanja, posebno tekstualnim i da li u njima postoje posebna poglavlja o toj temi.

Pokazalo se da postoje odstupanja od zahteva prilikom pisanja udžbenika didaktike koji bi se inače morali uvažavati. Zbog toga se tekstovi o udžbenicima uče kao i svi drugi iz udžbenika didaktike koji u celini posmatrano nemaju najvažnije odlike savremenog oblikovanog izvora znanja.

THE DIDACTIC CHARACTERISTICS OF TEXTBOOKS FOR DIDACTICS

Summary

Textbooks differ from one another according to the most general characteristics such as, for instance, the age of the students, the specific nature of their subjects and the types of schools. Didactics studies, in addition to these, other characteristics as well which have to be taken into account when setting out to write a textbook. According to these the textbook as one of the source of acquiring knowledge is shaped didactically.

The didactic shaping of a textbook is part of the theoretical concept of a multimedia shaping of the source of knowledge. In comparison with the other sources for acquiring knowledge, a textbook is evaluated, from the educational and psychological standpoint, according to example set by a so-called working textbook.

On the basis of an analysis of several textbooks for didactics, an attempt was made to establish whether they could be ranked among modern, that is, working textbooks in the narrower sense, whether they were written in keeping with the demands of studies on modern sources for acquiring knowledge, particularly in regard to their texts, and whether they contain special chapters devoted to this subject matter.

It has been revealed that in the writing of textbooks for didactics there were departures from demands which should have been respected. For this reason, texts on textbooks are studied just like all others in didactics textbooks, which, on the whole, do not possess the most important characteristics of sources of knowledge shaped in a modern way.

**PRIOLOG PROUČAVANJU STRUKTURE AUTORITARNOSTI
KOD STUDENATA**

U okviru šireg istraživanja opštih stavova i konativnih dimenzija studenata novosadskog univerziteta¹ analizirani su posebno rasprostranjenost i intenzitet autoritarnosti, kao i njena faktorska struktura. Polazeći od istraživanja Adorna i saradnika (1950) u SAD i od ispitivanja Rota i Havelveke (1973) kod nas, u ovom proučavanju je primenjena — među ostalim instrumentima — i F skala sa 29 ajtema.

Mada je često osporavan predmet merenja ove skale, Adorno i saradnici su smatrali da skala meri devet opštih dimenzija autoritarne ličnosti: konvencionalizam, autoritarnu submisivnost, tendenciju ka agresivnom reagovanju i ponašanju, antiintraceptivnost, poštovanje vlasti, strogosti i zahteva za čvrstu disciplinu, odbacivanje i obezvređivanje humanih vrednosti a isticanje čovekove destruktivne prirode, tendenciju ka projekciji ličnih problema u spoljni svet, sklonost predrasudama, stereotipnom i rigidnom mišljenju i preterano interesovanje za seksualne nastranosti.

Rezultati primene F skale nisu bili jednoznačni u različitim sredinama, što je ukazivalo na potrebu dodatne analize kako prirode i manifestovanje autoritarnih tendencija, tako i adekvatnosti stavki skale za procenu sindroma autoritarnosti u različitim kulturama. Uz to, pojedini autori (Eysenck, 1954., Christie, 1956., Rokeach, 1966., Christie and Geis, 1970) dovode u vezu rezultate dobijene na F-skali sa političkim orijentacijama i drugim obeležjima ispitanika. Na opreznost u korišćenju skale upućivala je niska homogenost (0.13) koju su još njeni autori utvrdili. Sve to, kao i povezanost sociokulturnih i demografskih varijabli sa stepenom izraženosti autoritarnosti — procenjivanom F-skalom, upućivalo je na neophodnost analize rezultata u kontekstu osnovnih kulturnih obeležja sredine iz koje potiču ispitanici. Otuda i opasnost da se, poređenjem rezultata koji su dobijeni u zemljama različitih kultura, krajnje pojednostavljeno izvode zaključci o povezanosti autoritarnosti sa ideološkom, političkom i drugom orijentacijom pojedinaca ili grupa.

¹ Đurić, Đ., Uticaj sistematskog telesnog vežbanja na neke konativne dimenzije i stavove studenata novosadskog univerziteta, FFK, Novi Sad, 1981.

Kritikama F-skale, kao i interpretacijama pojedinih rezultata, može se dodati i pitanje: da li, posle skoro četrdeset godina od nastanka, skala i dalje meri ono što su autori smatrali da meri, nezavisno od svih društveno-ekonomskih, kulturnih, ideoloških, političkih i drugih promena koje su se desile u svetu? Nema sumnje da današnja primena F-skale zahteva dodatnu analizu, a verovatno, i ozbiljnu prerađu ovog instrumenta.

Imajući u vidu navedena i druga ograničenja F-skale, u ovom radu upoređiće se prosečni stepen izraženosti autoritarnosti na osnovu rezultata tri istraživanja koja su izvršena u našoj sredini. Nakon toga, izneće se rezultati faktorske analize podataka prikupljenih u istraživanju koje je izvršeno 1981. godine.

*

Za osnovu prvog dela analize uzeti su rezultati istraživanja N. Rota i N. Havelke (1973), Đ. Đurića (1981) i J. Ivančević (1987).² Osnovni rezultati navode se u sledećoj tabeli:

Autoritarnost učenika i studenata

Ispitavanje	AS	SD	N
Rot-Havelka	4.61	1.87	790
Đurić	4.18	0.83	719
Ivančević	4.22	0.80	150

Napomena: AS — aritmetička sredina,
SD — standardna devijacija,
N — broj ispitanika

Prosečna izraženost autoritarnosti kod studenata kao i homogenost njihovih odgovora, utvrđena u razmaku od osam godina, izražene su u sličnoj meri, te nisu utvrđene značajne razlike. Reč je, nesumnjivo, o stabilizovanim stavovima na studentskom uzrastu, kao i o sličnim drugim obeležjima ispitanika ove selekcionirane grupe. Sličnost rezultata dveju grupa ispitanika može se pripisati sličnosti kulturnih uticaja kojima su ispitanici izloženi. Ovi stavovi se, otuda, verovatno, mogu shvatiti kao posledica dejstva kulturnih činilaca. Visoka homogenost odgovora ispitanika u oba ispitivanja ukazuje, takođe, da su ovi stavovi više uslovljeni kulturnim, nego ličnim i individualnim obeležjima studenata. Tome u prilog ide i nalaz da etnocentričko-nacionalistička orijentacija nije izražena u većoj meri kod naše

² Rot, N., Havelka, N., Nacionalna vezanost i vrednosti srednjoškolske omladine, IP-IDN, Beograd, 1973.

Đurić, Đ., Op. cit.

Ivančević, J., Autoritarne tendencije kod studentske omladine, diplomski rad, Filozofski fakultet, Novi Sad, 1987. (nepublikovano).

omladine, što suprotno nalazu Adorna i saradnika u povezanosti autoritarnosti i etnocentrizma, kazuje da visoku autoritarnost ne mora pratiti i visoka etnocentričko-nacionalistička orijentacija.

U istom smeru moguće je da se tumače i rezultati o prosečnoj izraženosti i homogenosti odgovora o autoritarnosti kod učenika srednjih škola. Naime, značajno viši nivo autoritarnosti koje su Rot i Havelka utvrdili kod učenika u odnosu na nalaze pomenuta dva uzorka studenata, svedoče da je stepen autoritarnosti određen, u velikoj meri, uzrasnim i obrazovnim nivoom ispitanika. Ova poređenja rezultata, kao i istraživanja drugih autora (npr. H. H. Hyman i P. B. Sheatsley, 1954)³, kazuju da sa uzrasnim i obrazovnim nivoom ispitanika opada autoritarnost, procenjivana F-skalam. Kada je reč o studentima, onda je opravdano da se uzme u obzir i stepen njihovog socijalnog osamostaljivanja od roditeljskog uticaja i tradicionalnih shvatanja, zatim nivo intelektualnog razvoja i druga obeležja studentske populacije, koja doprinose smanjenom broju autoritarnih reakcija.

Mada je prosečna izraženost autoritarnosti i kod studenata viša nego što je utvđena u pojedinim zapadnim zemljama, to ne daje za pravo da se rezultati direktno dovode u vezu sa ideološkim i političkim orijentacijama ispitanika. Za to nema dovoljno empirijske evidencije, niti ozbiljnih dokaza za teorijsku zasnovanost ovakvih pretpostavki. Osim toga, pojedini autori su našli viši nivo autoritarnosti, na pojedinim uzorcima ispitanika u drugim zemljama, nego što je izraženost ovog obeležja kod naših srednjoškolaca (Triandis and Triandis, 1962).

Drugi deo naše analize odnosio se na pokušaj upoznavanja strukture autoritarnosti, procenjivane F-skalom, kao i na proveru postojanja deset ranije navedenih opštih dimenzija autoritarne ličnosti.

U obradi rezultata korišćen je Hotellingov postupak faktorske analize odgovora 719 studenata novosadskog univerziteta. Postupak obrade podrazumevao je izračunavanje aritmetičkih sredina i standardnih devijacija odgovora, kao i korelacione matrice 29×29 . Iz korelacione matrice izračunata je faktorska matrica sa sedam faktora, koja je potom rotirana pomoću normalnog Varimax postupka. Na ovaj način, dobijene su uočljive razlike između dveju matrica. U rotiranoj matrici ostvareno je više obeležja jednostavne strukture: u svakom redu i u svakom stupcu postojala su visoka i niska zasićenja. Zanemarivanjem faktorskih zasićenja manjih od 0.30, za interpretaciju je ostalo 41 zasićenje čime je u velikoj meri smanjena faktorska složenost pojave i izdvojena dominantna zasićenost svake varijable određenim faktorom. Izdvajanje sedam faktora, od 29 varijabli, odgovara uobičajenim zahtevima da broj izdvojenih faktora bude bar tri puta manji od broja varijabli. U ovom slučaju, taj je odnos povoljniji: broj faktora je četiri puta manji od broja varijabli.

³ Hyman, H. H., Sheatsley, P. B., 1954, prema: Rot, N., Osnovi socijalne psihologije, Beograd, 1983, str. 314.

I faktor

Broj varijable	Zasićenje
28.	.72
29.	.56
26.	.50
6.	.46
25.	.43
15.	.34

saradnici izdvojili kao posebne tendencije u ponašanju.

II faktor

Broj varijable	Zasićenje
1.	— 0.70
17.	— .61
12.	— .54
7.	— .52
27.	— .52
8.	— .50
25.	— .39

ma, kao i onih koji se rđavo ponašaju, rezultat pre svega kulturnog i vaspitnog uticaja u našem društvu, te čine elemente tradicionalnog morala. Njihovim prihvatanjem nije sigurno da se izražava autoritarna submisivnost ispitanika, u smislu shvatanja Adorna i saradnika. Ono što se prema shvatanju autora F-skale može svrstati u autoritarnu submisivnost, u drugim kulturama može se tretirati kao kulturna i moralna norma, bez autoritarno-submisivnog odnosa.

III faktor

Broj varijable	Zasićenje
3.	— .65
4.	— .61
18.	— .52
6.	— .35
8.	— .34

Prvi faktor izražava kao dominantne tendencije ka cinizmu i destruktivnosti, a u manjoj meri i ka konvencionalnim shvatanjima. I pored navedenih dominantnih tendencija, faktor nije dovoljno čist, pošto obuhvata, u manjoj meri, i izvesne tendencije antiintraceptivnosti, interesovanja za seksualne nastranosti i autoritarne agresivnosti. Prvi faktor, mada najviše objašnjava zajedničku varijansu, u suštini obuhvata više tendencija koje su Adorno i

Drugi faktor obuhvata autoritarnu submisivnost kao dominantnu tendenciju, sa elementima konvencionalnih shvatanja o neophodnosti poštovanja autoriteta, razvijanja poslušnosti kod dece, naglašavanje velike zahvalnosti, poštovanja i ljubavi prema roditeljima. Analiza pojedinih tvrdnji F-skale koje su zasićene ovim faktorom kazuje da je njihov sadržaj o poslušnosti i poštovanju autoriteta, kao i osuda ljudi koji ne iskazuju ljubav, zahvalnost i poštovanje prema roditeljima.

Treći faktor sadrži stavke koje ukazuju na izvesne tendencije destruktivnosti i cinizma, sa elementima antiintraceptivnosti i autoritarne agresivnosti. Ove se tendencije manifestuju kroz shvatanja o ograničenoj moći nauke da otkrije mnoga važna obeležja čoveka, o agresivnoj prirodi čoveka na koju se ne može uticati, o sve većem mešanju drugih u privatni život čoveka i dr. Navedeni iskazi, međutim, mogu se

tumačiti i drukčije: u prirodi je ljudi da sumnjaju u mogućnost potpunog upoznavanja čovekove prirode, kao i shvatanje o današnjoj ugroženosti privatnosti života pojedinca usled njegove široke uključenosti u društveni život. Nekritičko tretiranje rezultata bez sagledavanja realnih uslova života ispitanika i njihovog ponašanja može da vodi uskom shvatanju osnovnog smisla pojedinih tvrdnji F-Skale.

IV faktor

Broj varijable	Zasićenje
10.	.62
9.	.59
11.	.59
15.	.46
7.	.30

ma koji vređaju čast drugih ljudi, kao i prema seksualnim kriminalcima i ljudima sa rđavim ponašanjem.

V faktor

Broj varijable	Zasićenje
22.	.57
24.	.57
19.	.47
20.	.40
18.	.36
10.	.30
2.	— .31
12.	.30

VI faktor

Broj varijable	Zasićenje
16.	.63
21.	.54
5.	.51
14.	.42
20.	.40
19.	.39

Četvrti faktor obuhvata tendencije ka autoritarnoj agresivnosti, rigidnosti i projekciji u ponašanju i ocenjivanju pojava. Ove se tendencije ispoljavaju kroz shvatanja o nedovoljnoj kontroli a prevelikom mešanju različitih ljudi u privatni život, što zahteva obazrivost u kontaktima sa njima, zatim o uverenju da postoje nagonske tendencije ka samoubistvu ljudi, o potrebi primene strogih kazni prema oni-

ma koji vređaju čast drugih ljudi, kao i prema seksualnim kriminalcima i ljudima sa rđavim ponašanjem.

Peti faktor obuhvata tendencije ka preteranom interesovanju za seksualne nastranosti, projekciji, praznoverju i rigidnosti u mišljenju. Ova se onijentacija manifestuje u iskazima o preteranoj seksualnoj razuzdanosti pojedinaca, o sumnji da su životi pojedinaca u rukama drugih ljudi, o preteranom mešanju u privatni život ljudi i sl.

Šesti faktor sadrži tendencije ka stereotipnom crno-belom viđenju pojava, ka praznoverju i projekciji. Tendencije se manifestuju u pojednostavljenoj podeli ljudi na jake i slabe, nalaženju uzroka problema društva u nemoralu i nepoštenju ljudi, u prevazilaženju društvenih problema preko jakih i hrabrih vođa, u verovanju u natprirodne pojave i sl.

VII faktor

Sedmi faktor nije jasnog sadržaja, pošto ga čine raznorodne tendencije, te nije podesan za interpretaciju.

Broj varijable	Zasićenje
23.	.64
13.	.47
2.	.42

Opšti zaključak proučavanja strukture autoritarnosti studenata, procenjene F-skalom Adorna i saradnika, kazuje da rezultati ne potvrđuju nalaz o jasnom izdvajanju devet ranije pomenutih tendencija autoritarne ličnosti. Istraživanje, naime, više ukazuje na združeno javljanje više tendencija u reagovanju ispitanika na tvrdnje F-skale. Budući da su socijalni stavovi studenata dostigli visok stepen stabilnosti, ovaj se nalaz može, verovatno, pripisati različitom shvatanju značenja pojedinih tvrdnji skale danas, u odnosu na ranije njihovo tumačenje. Time se diskusija vraća na pitanje o predmetu merenja F-skale, kao i o uticaju kulture na odgovore na ovom instrumentu. Udeo ideološke i političke orijentacije ispitanika u razvoju i ispoljavanju autoritarnih tendencija nije razrešen ovim ispitivanjem. Rezultati istraživanja, međutim, podržavaju zaključak da je odgovore ispitanika na F-skali potrebno analizirati u vezi sa kulturnim kontekstom sredine iz koje potiču ispitanici. Pošto se osnovni smisao pojedinih tvrdnji može interpretirati sa različitih stanovišta, posebno sa stanovišta kulturnih i moralnih normi različitih zajednica, kao i vremenska distanca od prve do sadašnje primene F-skale, to nalaže da se pristupi reviziji ovog instrumenta.

LITERATURA

- Adorno T. W., Else Frenkel-Brunswik, D. J. Levinson, R. N. Sanford: The authoritarian personality, N. Y. Harper Row, 1950.
- Đurić, Đ.: Uticaj sistematskog telesnog vežbanja na neke konativne dimenzije i stavove studenata novosadskog univerziteta, FFK, Novi Sad, 1981.
- Christie R., Some abuses of Psychology, Psychol. Bull. 1956, 53, 439—451.
- Eysenck H. J., The Psychology of Politics, Routledge and Kegan, London, 1954.
- Ivančević, J., Autoritarne tendencije kod studentske omladine, diplomski rad, Filozofski fakultet, Novi Sad, 1987. (nepubl.).
- Ray J. J., Jones J. M., Attitude to authority and authoritarianism among aschollchildren, J. Soc. Psychol. 1983, 119, 199—203.
- Ray J., Authoritarianism and hostility, J. Soc. Psychol. 1980, 112, 307—308.
- Rot N., Havelka N., Nacionalna vezanost i vrednosti srednjoškolske omladine, IP-IDN, Beograd, 1973.
- Rot N., Osnovi socijalne psihologije, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1983.
- Rokeach M., The open and closed Mind, Basic Book, N. Y. 1960.
- Stankov, L., Neka iskustva sa F-skalom u Jugoslaviji (Some experiences with F-scale in Yugoslavia), Br. J. soc. Psychol. (1977), 16 111—121.

Dr Đorđe Đurić

PRIOLOG PROUČAVANJU STRUKTURE AUTORITARNOSTI KOD STUDENATA

Rezime

U radu se analiziraju rasprostranjenost, intenzitet i struktura autoritar-
nosti kod studenata.

Sličnost i visoka homogenost rezultata ispitanika dveju studentskih grupa
i jedne srednjoškolske grupe, utvrđenih u različitim periodima, ukazuju na
primarnu uslovljenost autoritarnosti kulturnim a manje individualnim obelež-
jima ispitanika.

Postupkom faktorske analize rezultata, izdvojeno je sedam faktora, od
kojih svaki izražava više tendencija autoritarne ličnosti. Rezultati, dakle, ne
potvrđuju nalaze Adorna i saradnika o devet posebnih i nezavisnih tendencija
autoritarne ličnosti.

Pošto se osnovni smisao pojedinih tvrdnji F-skale može interpretirati raz-
ličito, posebno sa stanovišta kulturnih i moralnih normi različitih društvenih
zajednica, kao i vremenska distanca od prve upotrebe skale do danas, potreb-
no je da se preispita predmet merenja ovog instrumenta.

Dr Đorđe Đurić

A CONTRIBUTION TO THE STUDY OF AUTHORITY STRUCTURE IN UNIVERSITY STUDENTS

Summary

The paper analyses the scope, intensity and structure of authority in
university students.

The similarity and high level of homogeneity of the results from subjects
in two university student groups and a secondary school one, obtained at diffe-
rent periods of time, indicated that authority is primarily conditioned by cul-
tural and to a lesser degree by the individual traits of the subjects.

By the factor approach to the analysis of the obtained results, seven
factors were separated out, each of which expresses several tendencies of the
authoritarian personality. The results did not, therefore, confirm the findings
of Adorn and his associates on nine separate and independent tendencies of
the authoritarian personality.

Since the basic meaning of certain readings of the F-scale can be inter-
preted variously, particularly from the standpoint of the cultural and moral
norms of different social communities, in addition to the time distance from
the first application of the scale to the present, it is necessary to reconsider the
measurement subject of this instrument.

KOGNITIVNI RAZVOJ U ADOLESCENIJI

U savremenoj psihologiji postoje tri teorije kognitivnog razvoja:

- pristup kvantitativnog učenja;
- Pijažeova teorija kognitivnog razvoja;
- pristup kognitivne obrade podataka;

Pristup kvantitativnog učenja

Ovaj pristup je pokušaj primena ideja psihologije učenja na objašnjenje kognitivnog razvoja u adolescenciji. Promene se tumače kao povećanje ili poboljšanje u kognitivnim procesima. To bi trebalo da bude rezultat prakse i vežbanja u toku proteklih godina. Vežbanjem mentalni procesi postaju brži, efikasniji, a time se omogućava i savladavanje težih kognitivnih zadataka.

Ovakvim pristupom možda može da se objasni povećani rečnik u adolescenciji, povećani kvantum znanja, donekle i viši nivo rezonovanja i zaključivanja. Međutim, ovaj pristup ne može da objasni činjenicu da adolescent ne samo da zna više, nego i da razmišlja drugačije. Pripadnici ovog pristupa brane se da ono što je „više” u ovom periodu možda samo izgleda „dugačije”. Ipak, većina psihologa veruje da se radi o kvalitativno drugačijem funkcionisanju u adolescenciji, a ne samo o kvantitativnim promenama.

Sledeća dva pristupa pokušaće da, svaki na svoj način, objasne te kvalitativne promene.

Pijažeova teorija kognitivnog razvoja

Pijažeevo učenje o kognitivnom razvoju opisano je kod nas u više navrata i stoga neće biti ponavljano ovom prilikom do detalja. Za ovaj tekst interesantan je samo poslednji stadijum kognitivnog razvoja koji Pijaže naziva stadijumom formalnih operacija, stadijum koji se, po Pijažu, javlja na uzrastu od 11—12 godina i, prema tome, spada u ovaj tekst

o adolescenciji. Ukratko, da podsetimo na suštinu ovog stadijuma. Dok je u prethodnom stadijumu, stadijumu konkretnih operacija, dete bilo čvrsto vezano za realnost i koristilo induktivno zaključivanje, formalne operacije omogućavaju osobi da razmišlja o hipotetskim situacijama, da zamisli buduće događaje, da misli sistematski, da razmišlja o sopstvenom procesu mišljenja, i da koristi deduktivno zaključivanje. Adolescent shvata punu prirodu i značaj apstraktnih pojmova i ideja, a ne samo realnih objekata kao što je bio slučaj do tada. Deduktivna logika omogućava mu da donosi zaključke i o odnosima među premisama. Formalno-logičko mišljenje je mišljenje u sudovima. To je sposobnost logičkog zaključivanja koje polazi od premisa, da bi se izvukao jedino mogući zaključak.

Osnovna karakteristika osobe koja je dostigla stadijum formalnih operacija je da uzima u obzir sve moguće kombinacije, sistematski povezuje uslove, dok se ostale varijable drže konstantnim, tako da je zaključak do koga dolazi validan. Adolescent je sad u stanju da shvati pojmove kao što su volumen, proporcionalnost, verovatnoća, inercija. Po Pijažeu osoba koristi hipotetičko-deduktivni način mišljenja.

Kritika Pijaževog učenja najviše se odnosi na ovaj poslednji stadijum razvoja. Da li je on univerzalan? Da li je pravilno uzimati kao kriterij najvišeg stupnja kognitivnog razvoja baš sposobnost logičkog zaključivanja, matematičko-deduktivni način mišljenja, koji ne dostižu svi odrasli? Po jednoj studiji samo je 25% američkih studenata pokazalo potpunu mogućnost rešavanja problema na nivou formalnih operacija. Zatim, vrlo malo će odraslih rešiti sve zadatke na nivou formalnih operacija, čak i onda kad su podjednako teški (prema Pijažeu). Otkud taj neuspeh ako je osoba dostigla nivo formalnih operacija? Da li su zadaci koje je koristio Pijaže favorizovali ljude iz određenih (to jest visoko razvijenih) sredina i visoko školovane?

Pijaže je sam u svojim kasnijim radovima isticao da bi zadatke trebalo prilagođavati za različite kulturne sredine, kao i za određene grupe ljudi u zavisnosti od njihove profesionalne usmerenosti i prethodnog iskustva. Ali, kako to prodavac, činovnik ili neki zanatlija koriste formalne operacije? Kako konstruisati zadatke kojima bi se određivalo prisustvo formalnih operacija za ljude različitih delatnosti? Sve to treba da se reši pre nego što će se moći sa sigurnošću zaključiti da li je period formalnih operacija univerzalan ili nije. Takođe, Pijaže je naglašavao da umor, dosada, nezainteresovanost itd. mogu da ometu adolescenta da pokaže svoj pravi nivo kognitivnog razvoja u određenim situacijama.

Međutim, pošto je kao epistemolog sam bio više zainteresovan za razvoj i prirodu znanja, a manje za podatke, nije se mnogo zadržavao na pitanju šta stoji između kompetencije jedne osobe, njenih mogućnosti i performance, onoga šta i kako osoba pokaže da može.

Ovo poslednje pitanje odnosa kompetencije i performance predmet je mnogobrojnih rasprava i danas. Postavlja se pitanje šta stoji između; kako, u stvari, osoba pretače svoje mogućnosti u produkt. Pošto istraživač, u stvari, dobija produkt-performance, da li on ima prava da zaključuje o postojanju ili nepostojanju određenog nivoa kompetencije. Konkretno, ako dvanaestogodišnje dete ne pokazuje na Pijaževim zadacima da je na ni-

vou formalnih operacija, da li to automatski znači i da ono i nije još dostiglo taj stupanj? Možda je određeni nivo mogućnosti, kompetencije, prisutno ali neke varijable, nepoznate prirode, stoje između mogućnosti te osobe i onoga šta ona u eksperimentu pokazuje (npr. nerazumljiv zadatak, nedostatak ranijeg iskustva sa elementima koji se koriste u zadatku, nezainteresovanost, ometena pažnja, itd.).

Pijaževa obrada i tumačenje stadijuma formalnih operacija, po njemu poslednjeg stadijuma razvoja kognicije, daleko je manje detaljna i uspešna od obrada ranijih stadijuma kognitivnog razvoja. Možda je, stoga, i najčešće kritikovan deo njegove teorije. To ipak ne umanjuje bitno doprinos koji je Pijaže dao na polju kognicije.

Pristup kognitivne obrade podataka

Ovo je jedan sasvim novi pristup objašnjenja kognicije i sve je više studija koje se baziraju na ovoj novoj teorijskoj formulaciji. Dok Pijaže polazi od biologije kao podloge za svoju teoriju i koristi biološke analogije (organizacija, adaptacija, akomodacija), teoretičari koji pripadaju pristupu kognitivne obrade podataka koriste analogije iz kompjuterskih sistema i programa. Da li se iz načina na koji funkcionišu kompjuteri može doći do nekih sugestija, ideja, objašnjenja o tome kako ljudi misle, — pitaju se oni.

Kako, dakle, funkcionišu kompjuteri? Informacija o zadatku dolazi u kompjuter u određenoj formi, zavisno od sistema kompjuterskog jezika koji se koristi. Kompjuter interpretira te instrukcije, sakuplja instrukcije spolja i iznutra (tj. one koje su ubačene u njegovu memoriju). Zatim sortira, modifikuje, kombinuje. Kompjuter poseduje i niz „kognitivnih” postupaka — upoređuje informacije, stavlja ih u odnose, primenjuje logička pravila da bi rešio problem, prethodno ta pravila bira prema prirodi zadatka. Kad je „problem” rešen, kompjuter pretvara rešenje u formu koja će biti razumljiva čoveku.

Naravno, analogija sa procesom obrade podataka kod ljudi nije sasvim prisutna ali nekih sličnosti ima — tvrde neki savremeni psiholozi. Podaci koje ljudski um obrađuje ulaze u sistem putem naših čula i misli, zatim se transformišu, međusobno povezuju, pamte, razmišlja se o njima, procenjuje putem različitih mentalnih procesa. Svi ti procesi rade zajedno. *Percepcija* (transformacija čulnih podataka) zahteva pažnju i zavisi od memorije da bi se stiglo do organizovanog, središnjeg znanja neophodnog da bi se informacija protumačila. *Rezonovanje* i ostali „viši” procesi mišljenja mogu da obrade zadatak tako što će biti izabran set dostupnih mentalnih operacija koje će biti primenjene na podatke. Konačno, dolaze *odgovori* — kao što su govor, pritisak dugmeta, traženje dodatnih podataka, dostavljanje rezultata drugim ljudima.

U ovakvom sistemu kognitivni razvoj može da se opiše kao progresija od jednostavnih ka kompleksnijim procesima obrade podataka. Neke promene, u stvari, samo su ubrzano vreme trajanja procesa, ali ima i kvalitativnih modifikacija sistema, koji omogućavaju nove načine obrade po-

dataka. U adolescenciji, na primer, nove mogućnosti logičke dedukcije i primene pomoćnih strategija za olakšanje pamćenja su kvalitativne promene koje omogućavaju adolescentu bolje kognitivno funkcionisanje.

Psiholozi ovog usmerenja više su zainteresovani za ono *šta* sistem čini, korak po korak, i *kako* obrađuje podatke. Njihov konačni cilj je da formulišu model kognitivnog funkcionisanja, jasan, precizan, model koji bi mogao lako da bude proveren, koji bi omogućavao predikciju za slične situacije.

Poklonici ovog teorijskog opredeljenja koriste niz analitičkih metoda da utvrde kako funkcioniše kognitivni sistem kod ljudi. Reakciono vreme za odgovor pruža dokaz o vremenu koje je neophodno da se informacija obradi. Verbalni odgovori subjekta mogu da otkriju svesne planove i strategije koje subjekti koriste za vreme rešavanja problema. Pokreti očiju pružaju informacije o usmerenosti pažnje. Analiza grešaka na različitim razvojnim nivoima dece govori o prirodi razvoja dečjeg rezonovanja.

Veliki prilog teoretičara kognitivne obrade podataka je ukazivanje na to da je kognitivni sistem čoveka relativno ograničen. Kvalitet obrade podataka je ugrožen kad se to ograničenje prekorači — na primer, kad se sistem „zatrpa“ informacijama. (Na primer, ako zadatak zahteva da se pamti 5 jedinica odjednom, i da se na njima izvrši određena operacija, a dotični subjekt — sistem — je u stanju da drži samo 4 jedinice istovremeno, onda će taj subjekt vrlo verovatno da pogreši u rešavanju zadatka.

Znači, u proceni kognitivnih sposobnosti treba da se strogo vodi računa o ovakvim ograničenjima koja umanjuju performancu, pa performanca nije pravi odraz realno postojećih sposobnosti.

U okviru ove opšte orijentacije najinteresantniji su radovi Ziglera (Siegler, 1981). Zigler veruje da se dobar deo kognitivnog razvoja može da objasni postepenim usvajanjem sve složenijih pravila kojima se služi u rešavanju problema. Stoga se Ziglerov pristup interpretaciji kognitivnog razvoja zove pristup utvrđivanja pravila (rule-assessment approach). Zigler, oslanjajući se na radove Pijažea, gradi pretpostavku o tome koja bi pravila dete određenog uzrasta moglo da upotrebi u rešavanju određenog zadatka i to onda proverava na rešavanju podataka. Zigler tako svojim eksperimentima utvrđuje da deca ispod 3 godine ne pokazuju sklonost da dosledno primenjuju bilo kakvo pravilo u rešavanju problema. Od treće do pete godine počinje dosledna primena pravila. Zato Zigler deli razvoj naučnog rezonovanja na dve faze. U prvoj fazi do 5 godina prelazi se sa ne-korištenja na redovno korištenje pravila u rešavanju problema. Druga faza nastaje od pete godine kad počinju da se primenjuju sve složenija pravila.

Vidljivo je da ovaj teorijski pristup, pristup kognitivne obrade podataka pokušava da objasni i kvalitativne i kvantitativne promene do kojih dolazi u kognitivnom razvoju. Naravno, opisani pristup daleko je od čvrste, organizovane teorije, još dalje od širom prihvaćenog teoretskog tumačenja kognitivnog razvoja. Ipak, sve se češće razmišlja o njemu, ponekad samo kao o dopuni drugih teorijskih pristupa, ali korisnoj dopuni.

LITERATURA

- Flavel J.: Cognitive Development. Prentice, 1985.
Langer Dž.: Teorije psihičkog razvoja. Zavod za udžbenike, Beograd 1981.
Pijaže Ž., Inhelder B.: Intelektualni razvoj deteta. Zavod za izdavanje udžbenika, Beograd. 1978.
Siegler R. S.: Developmental sequences within and between concepts. Monographs of the Society for Research in Child Development, V. 46, No 189, 1981.

Dr Nila Kapor-Stanulović

KOGNITIVNI RAZVOJ U ADOLESCENCIJI

Rezime

Ovo je pregledni članak o različitim tumačenjima kognitivnog razvoja u adolescenciji. Poznato je da je kognitivni razvoj bio prvenstveno proučavan na ranom uzrastu, i da je tek od skora više pažnje posvećeno specifičnim karakteristikama kognitivnog razvoja na adolescentnom uzrastu.

U tekstu su prikazane tri teorije kognitivnog razvoja:

- pristup kvantitativnog učenja;
- Pijaževa teorija kognitivnog razvoja;
- pristup kognitivne obrade podataka;

Za svaku od pomenutih teorija izložene su prednosti i nedostaci njihovog tumačenja kognitivnog razvoja u adolescenciji.

Dr Nila Kapor-Stanulović

COGNITIVE DEVELOPMENT IN ADOLESCENCE

Summary

This review article presents various interpretations of cognitive development in adolescence. It is well known that cognitive development has primarily been studied at an early age and that only recently more attention is being devoted to the specific characteristics of cognitive development during adolescence.

The paper considers three theories of cognitive development:

- the quantitative learning approach;
- Piaget's theory of cognitive development;
- the cognitive data processing approach.

For each of these theories, the advantages and disadvantages of their interpretation of cognitive development in adolescence are given.

NAČELA VASPITNO-OBRAZOVNOG RADA U DEČJEM VRTIĆU

Prilikom formulisanja načela na kojima treba da se zasniva vaspitno-obrazovni rad u dečjem vrtiću, pošlo se od naučnih saznanja o detetu i mogućnostima uticanja na njegov razvoj i učenje u predškolskom uzrastu, cilja i zadataka vaspitanja i specifičnih uslova za njihovo ostvarivanje kod nas, uopštenih iskustava u vaspitanju dece i tradicije koja objektivno postoji u našim vrtićima, opštih principa koji se postavljaju u pedagoškoj nauci i imaju vrednost na svim stupnjevima sistema vaspitanja i obrazovanja, kao i težnje da se predškolsko vaspitanje po načinu obavljanja i rezultatima podigne na viši nivo. Njihova funkcija je da ukazuju na osnovna obeležja vaspitno-obrazovnog rada u dečjem vrtiću i služe kao orijentacija za pripremanje, organizaciju i izvođenje, kao i vrednovanje ovog rada.

Iako je moguće govoriti o raznim aspektima dečjeg razvoja (senzorno-motornom, emocionalno-voljnom, društveno-moralnom, intelektualno-obrazovnom), dete je uvek više nego njihov prosti zbir, zbog čega treba izbegavati vaspitno-obrazovno uticanje samo na jedan aspekt razvoja kako se ne bi izgubila iz vida jedinstvena organizacija i totalitet dečje ličnosti. Njenom razvitku treba da doprinosi svaka vaspitno-obrazovna situacija, oblast, sadržaj, strukturni element režima dana, aktivnost i dr., čiji učinak će se ugraditi u temelj svestrano razvijene stvaralačke ličnosti. Pored svestranosti, treba voditi računa da razvoj deteta bude i harmoničan, što znači da se pojedini aspekti ne smeju prenaplašavati u odnosu na druge, međutim, ovaj zahtev za „ravnopravnošću“ ne treba shvatiti mehanički, bez uzimanja u obzir aktuelnih potreba i mogućnosti svakog deteta kao individue.

Navedeni zahtev istovremeno znači da programski sadržaji koji se upoznaju u vrtiću i aktivnosti koje se organizuju sa decom, ne smeju nikada postati cilj sami sebi, niti se ciljevi vaspitno-obrazovnog rada smeju ograničiti samo na to da dete stekne neki pojam ili usvoji određenu veštinu i naviku. Predškolsko vaspitanje mora da se orijentiše ka opštijim i fundamentalnijim ciljevima, razvoju najvažnijih sposobnosti i karakter-

nih crta ličnosti kojima treba da se postavi odgovarajuća osnova, a svaki sadržaj da se procenjuje koliko doprinosi razvoju deteta u celini, što daje smisao svemu što se radi u vrtiću.

Naročito je važan doprinos dečjeg vrtića formiranju zdrave ličnosti, otvorene prema društvenim kontaktima i novim iskustvima, spremne da rizikuje kao stvaralac ali i da preuzme odgovornost za svoje postupke kao član određene društvene zajednice. Saznanja koja dete stiće nemaju naučnu strogost niti su uvek racionalno zasnovana, program koji se ostvaruje sa njime ne nalikuje na nastavni program, činjenice koje upoznaje još uvek su povezane sa njegovim praktičnim potrebama i aktivnostima, a iskustvo koje prikuplja u dodiru sa stvarima nije mu manje potrebno od iskustva koje dobija iz druge ruke, od odraslih.

Od gotovih saznanja važnije je osposobiti dete da ih samostalno stiče, od rešenja specifičnih problema značajnije je naučiti ga da rešava probleme uopšte, od uklanjanja teškoća i prepreka korisnije je da dete stekne veštinu njihovog prevazilaženja oslanjanjem na sopstvene snage. Istovremeno se u sticanju iskustva stavlja naglasak više na njihov formativni nego informativni aspekt, što znači da saznanja kojima se ne unapređuju intelektualne i druge sposobnosti dece, i ne grade odgovarajuće osobine ličnosti, nemaju nikakvu vrednost. Informacije koje se nude deci osmišljene su upotrebom u akcijama koje što potpunije angažuju njihove stvaralačke mogućnosti i predstavljaju intelektualni izazov za njih.

Da bi se detetu obezbedila bogata i raznovrsna neposredna iskustva putem aktivnih metoda, vrtić treba da predstavlja brižljivo planiranu i pozitivnim podsticajima ispunjenu sredinu, u kojoj deca nalaze probrane, zgusnute i naglašene kulturne, etičke i druge vaspitno-obrazovne vrednosti. U takvoj sredini, ono treba da ima slobodu kretanja i akcije, kao i mnoštvo prilika da otkriva istine o sebi, drugim ljudima i stvarima i rešava svakodnevne probleme. Sve to će podstaći razvoj njegove snalažljivosti i, zahvaljujući greškama isto koliko i uspešnim rešenjima, postepeno izgrađivati kod njega modele ponašanja i delovanja u svojoj sredini koji će mu omogućiti da u nju unosi odgovarajuće promene, ali i prilagođava joj se po potrebi.

Pored sredine u kojoj deca borave, u vrtiću treba da budu planirani sadržaji i aktivnosti koji će se organizovati sa njima. Ovo planiranje treba da uzima u obzir promenljive i narastajuće potrebe i mogućnosti dece i obezbedi postupno i sistematsko podsticanje funkcija organa i organizma u celini, rasta i razvoja svih psihičkih i fizičkih svojstava i, kako kvantitativno, tako i kvalitativno napredovanje u njima.

Jedno od najvažnijih načela, kojim se određuje način vaspitanja u dečjem vrtiću je dominacija igara i igrolikih aktivnosti, duh ludusa koji prožima sve dečje aktivnosti i određuje osnovna obeležja čitave strukture vaspitno-obrazovnog procesa koji se odvija u njemu.

Za razliku od klasičnog školskog postupka, koji predviđa standarde u strukturiranju prostora, vremena i nastavnih sadržaja da bi se postiglo sukcesivno napredovanje čitavog razreda u postizanju unapred utvrđenih ciljeva, postupak u kome dominira igra je mnogo fleksibilniji i ostavlja brojne mogućnosti za prilagođavanje dece i aktuelnim mogućnostima za

ostvarivanje predviđenih vaspitno-obrazovnih zadataka. Igra omogućava da osnova čitavog vaspitnog postupka postane interes dece za aktivno uključivanje u život i sredinu koja ih okružuje na njima dostupan način, kao i da se za motivisanje razvoja i učenja iskoristi ono što već nose u sebi — njihova radoznalost, žeđ za saznanjem i potreba za stvaralačkim izražavanjem. Poštovanje duha igre, pre svega — dobrovoljnosti, slobode i samostalnosti (bez kojih određena aktivnost prestaje da bude igra) pruža deci priliku da neposrednije, potpunije i aktivnije učestvuju u procesu sopstvenog vaspitanja i obrazovanja, da se pitaju i da odlučuju u skladu sa svojim mogućnostima koje narastaju o najvažnijim pitanjima njihovog života i rada, aktivnostima kojima će se baviti i sadržajima koje će upoznavati, ne gubeći iz vida opštije vaspitne ciljeve kao orijentaciju.

Prilikom vaspitavanja dece ranih uzrasta treba imati u vidu da se ona kvalitativno razlikuju od odraslih ljudi i da tome treba prilagoditi ceo vaspitni postupak, sadržaje, metode i kriterijume kojima se procenjuje uspeh u ovoj delatnosti. Prema tome, cilj vaspitanja i obrazovanja neće biti da se formiraju one osobine intelekta, karaktera, fizičkog razvoja itd., koje su karakteristične za odrasle ljude. Međutim, ove osobine treba imati u vidu i kod deteta podstaći razvoj svojstava koja leže u njihovom korenu, razvijati pretpostavke kvaliteta koje je poželjno izgraditi kada se dostigne zrelost.

Na primer, u fizičkom vaspitanju predškolske dece sportovi nemaju svoje mesto jer teže postizanju što viših rezultata, što na tom uzrastu može da bude čak i štetno. Međutim, to ne znači da predškolski uzrast ne može predstavljati solidnu osnovu za kasnija sportska postignuća, jer će je stvoriti ako doprinese opštem telesnom razvoju deteta i jačanju zdravlja, što je uslov i za ova postignuća.

Da bi obrazovanje bilo celishodno i moglo računati na učešće dece, svaki sadržaj i aktivnost treba da im budu ponuđeni u pravo vreme i na odgovarajući način, prilagođeno njihovim mogućnostima za mišljenje i delovanje, tempu za koji su sposobna, njihovoj psihičkoj strukturi, stadijumu razvoja i aktuelnom iskustvu, potrebama i interesovanjima, kao polaznom osnovom za sticanje novih iskustava i dalji razvoj potreba i interesovanja. Žurba u vaspitno-obrazovnom postupku je beskorisna, a često i štetna, iako je svaki trenutak dragocen za stvaranje situacija u kojima će deca vežbati svoja čula, usavršavati pažnju, opažanje i mišljenje, razvijati govor i stvaralački se izražavati kroz razne medijume. Prema tome, delovanje na dečji razvoj treba da bude usklađeno sa karakteristikama ovog razvoja, podsticanjem i korišćenjem onih mogućnosti koje su najizrazitije na određenom stupnju, poštujući njegove zakonitosti i razvojni redosled u kome, po najopštijim karakteristikama, ima sličnosti među svom decom.

Istovremeno treba imati u vidu da se među decom javljaju i brojne razlike, kao i da svako od njih predstavlja jedinstvenu i neponovljivu ljudsku jedinku koja u trenutku stupanja u vrtić već ima svoju istoriju (započetu pre njenog rođenja) i koja je već oformljena do izvesne mere. Dete ima svoje lične intelektualne, afektivne i socijalne karakteristike (sklo-

nosti, želje, očekivanja, motive, temperament, emocije, crte karaktera itd.) koje su povezane, pre svega, sa mikrosredinom u kojoj je odrastalo, zatim, svoje specifično iskustvo, kao i poseban način na koji se izražava i stupa u dodir sa svojom društvenom i prirodnom sredinom. Da bi vaspitno-obrazovni postupci vaspitača i uticaji koje vrši bili podsticaj, podrška i pomoć dečjem razvoju, oni treba da idu u susret pomenutim osobenostima i usklađuju se sa njima, odnosno — moraju biti individualizovani u onoj meri u kojoj se javljaju razlike među decom.

Kada se naglašava individualizacija vaspitno-obrazovnog postupka, kao i potreba da se dete razvija kao ličnost, ne treba zaboraviti da je individualni razvoj deteta, oformljivanje njegove ličnosti, moguć samo uz uspešnu integraciju u socijalnu grupu vršnjaka i društvenu zajednicu kojoj pripada. Vaspitni uticaji na dete ne moraju uvek ići neposredno od vaspitača već i preko kolektiva kome pripada, zahvaljujući kome će se lakše uklopiti u društvene okvire i naći prave podsticaje da izrazi ono što nosi u sebi. U sudaru sa mišljenjem drugih razvija se i sopstvena misao, u življenju sa drugima, zahvaljujući razmenama, saradnji, simpatijama koje se javljaju, takmičenju, a katkad i konfliktima koji se zajednički prevazilaze, formiraju se socijalne osobine dečje ličnosti.

Najzad, treba reći da uprkos svim zahtevima postavljenim za dobrobit predškolskog deteta, način na koji se ono vaspitava u dečjem vrtiću ne može da bude sasvim različit od vaspitanja u porodici i položaja koji mu je određen u društvu i čitavoj današnjoj civilizaciji. Kao što je već istaknuto, zbog savremenog načina života i rada nije retkost da deca rastu u svojevrsnoj izolaciji, više pod uticajem ograničenja i zabrana svih vrsta, nego podsticana da se slobodno razvijaju i uče. Deca su nesamostalna kao retko kada ranije i imaju malo prilika za vežbanje i razvijanje divergentnog i kreativnog mišljenja i ponašanja zbog pritiska da se prilagode odraslima i okolnostima na koje ne mogu da utiču. Takvu situaciju nije moguće promeniti samo obezbeđivanjem jednog drugačijeg odnosa i atmosfere u vrtiću, niti izolovanjem deteta od negativnih spoljašnjih uticaja na nekoliko časova, što će ga, u izvesnim slučajevima, učiniti još ranjivijim. Zato dečji vrtić samo delimično može da predstavlja oazu, pribežište u kome će se više voditi računa o potrebama deteta i nadoknađivati ono što mu nedostaje u porodici i neposrednoj okolini, ne odvajajući ga ipak od svakodnevnog života sa kojim će se suočiti i čiji se aktivni učesnik priprema da postane.

Dr Emil Kamenov

NAČELA VASPITNO-OBRAZOVNOG RADA U DEČJEM VRTIĆU

Rezime

Načela na kojima se zasniva vaspitno-obrazovni rad u dečjem vrtiću formulisana su polazeći od naučnih saznanja o detetu i mogućnostima uticanja na njegov razvoj i učenje u predškolskom uzrastu, cilja i zadataka vaspitanja i specifičnih uslova za njihovo ostvarivanje kod nas, uopštenih iskustava u vas-

pitanju dece i tradicije koja objektivno postoji u našim vrtićima, opštih principa koji se postavljaju u pedagoškoj nauci i imaju vrednost na svim stupnjevima sistema vaspitanja i obrazovanja, kao i težnje da se predškolsko vaspitanje po načinu obavljanja i rezultatima podigne na viši nivo.

Postavljeni su zahtevi prema kojima u delovanju na dečji razvoj ne treba gubiti jedinstvenu organizaciju i totalitet ličnosti, odnosno orijentisati se ka opštijim i fundamentalnijim ciljevima, razvoju najvažnijih sposobnosti i karakternih crta ličnosti; u sticanju iskustva naglašavati više formativni nego informativni aspekt saznanja, odnosno, davati prednost učenju kojim se unapređuju intelektualne i druge sposobnosti dece i grade odgovarajuće osobine ličnosti; pretvoriti vrtić u brižljivo planiranu i pozitivnim uticajima ispunjenu sredinu u kojoj se nalaze probrane, zgusnute i naglašene kulturne, etičke i druge vaspitno-obrazovne vrednosti; uticati na dečji razvoj preko aktivnosti u kojima dominira igra, paralelno razvijati individualna i socijalna svojstva dece itd.

Dr Emil Kamenov

THE PRINCIPLES OF EDUCATIONAL WORK IN THE NURSERY SCHOOL

Summary

The principles on which educational work is based in the nursery school are formulated on the basis of scholarship on the child and the possibilities of influencing its development and learning at the preschool age, the goals and aims of education and the specific conditions for their realisation in Yugoslav circumstances, the general experience in the education of children and the tradition objectively existent in Yugoslav nursery schools, the general principles posited in pedagogical science and of value at all levels of the educational system, and also the effort to raise preschool education to a higher level by the manner in which it is realised and by its results.

The paper proposes demands according to which the efforts at child development should not lose sight of a unified organisation and the totality of the personality, that is to say, the orientation toward more general and fundamental goals, the development of the most important abilities and character traits; in the acquiring of experience the greater emphasis on the formative rather than the informative aspect of knowledge, that is to say, on the priority of learning which advances the intellectual and other capacities of the child and which build corresponding character traits; the need to make the nursery school a carefully planned environment, filled with positive influences, in which there are selected, condensed and stressed cultural, ethical and other educational values; the need to influence the development of a child by means of activities, in which playing dominates, parallel with the development of the child's individual and social characteristics, and the like.

PRILOG ISPITIVANJU MOTIVACIJE ZA UČENJE JEZIKA DRUŠTVENE SREDINE I STRANIH JEZIKA¹

Uvod i problem

Uspeh koji se postiže u usvajanju drugog jezika zavisi od dve velike grupe faktora: sposobnosti koje osoba poseduje i faktora u vezi sa motivisanošću za učenje. U ovom radu iznose se rezultati u vezi sa pitanjem u kakvom su odnosu stav prema članovima jezičke grupe čiji se jezik usvaja i uspeh u usvajanju tog jezika, tj: razmatra se problem uloge jedne od motivacionih varijabli u učenju drugog jezika², a diskutuje se i uloga indeksa orijentacije, intenziteta motivacije i drugih motivacionih varijabli koje prema stranim istraživanjima stoje u zakonitom odnosu sa uspehom koji se postiže pri usvajanju drugog jezika.

Ulogu motivacije pri učenju drugog jezika sistematski su počeli proučavati Gardner i Lambert (1959). Faktorskom analizom su utvrdili da uspeh u učenju francuskog jezika kod učenika čiji je maternji jezik engleski zavisi od dve grupe faktora. Prvi faktor definisan je rezultatima testova koji mere jezičke sposobnosti a drugi pokazateljima motivacije pri učenju. U vezi sa motivacijom utvrdili su tzv. indeks orijentacije i intenzitet motivacije kao bitne. Indeks orijentacije ukazuje na razloge zbog kojih neko uči drugi jezik. Oni koji imaju integrativnu orijentaciju uče drugi jezik da bi se što više približili članovima te jezičke grupe, ostvarili prisnije socijalne kontakte sa njima. Osobe sa instrumentalnom orijentacijom uče drugi jezik iz drugih razloga: radi postizanja boljeg socijalnog statusa, većeg ugleda ili zbog mogućnosti da kasnije bolje napreduju u karijeri. Integrativna orijentacija dovodi do značajno boljeg uspeha.

¹ Rad je pisan na osnovu rezultata koji su dobijeni u istraživanju „Uloga motivacije i sposobnosti u učenju jezika društvene sredine” koje je finansirao SIZ za naučni rad SAP Vojvodine.

² Početne rezultate ovog dela istraživanja autor je izložio na III kongresu Saveza društava za primenjenu lingvistiku Jugoslavije, Sarajevo, 1983, u referatu „Vrednovanje osobina ličnosti na osnovu glasa i uspeh u usvajanju drugog jezika”.

Istovremeno je veoma bitno poznavati i intenzitet motivacije pri učenju jezika, tj. količinu uloženog truda u učenje, kao i stav koji učenik ima prema članovima druge jezičke grupe. Veći intenzitet motivacije i pozitivan stav prema članovima druge jezičke grupe takođe doprinose značajno boljem uspehu. Ovaj kompleks motivacionih varijabli i stavova nazvan je integrativnim motivom (Gardner i Smythe, 1974 a).

Saznanja iz drugih empirijskih istraživanja (Gardner, 1966; Feenstra i Gardner, 1968; Gardner i Santos, 1970; Smythe, Stennett i Feenstra, 1972; Gardner i Lambert, 1972; Lambert i Tucker, 1972; Gardner i Smythe, 1974 b) dalje su obogatila sadržaj integrativnog motiva. Utvrđeno je da se zajedno sa integrativnom orijentacijom uvek u pozitivnoj korelaciji javljaju još i sledeće varijable: visok intenzitet motivacije, pozitivan stav prema članovima druge jezičke grupe, veća želja da se uči drugi jezik, nastava i nastavnik tog jezika u školi je za učenike veoma omiljen, roditelji podstiču takvog učenika na učenje jezika i uopšte postoji interes za učenje jezika. Takođe ima pokazatelja da se zajedno sa integrativnom orijentacijom javlja i sniženi nivo anksioznosti na časovima jezika u školi, niži stepen etnocentrizma i autoritarnosti, a u nekim sredinama i nezadovoljstvo statusom u svojoj jezičkoj grupi.

U skladu sa ovim rezultatima zaključeno je da uspeh u učenju drugog jezika od motivacionih varijabli određuju sledeće četiri grupe faktora:

- stav prema članovima jezičke grupe čiji se jezik uči,
- karakteristike motivacije na nastavnom času: stav prema učenju drugog jezika, stav prema nastavi drugog jezika, stav učeničkih roditelja prema učenju tog jezika.
- indikatori motivacije: integrativna odnosno instrumentalna orijentacija, intenzitet motivacije, želja da se uči drugi jezik i
- generalizovani stavovi: interes za druge jezike, etnocentrizam, autoritarnost, anomija.

Koncept integrativne i instrumentalne orijentacije, utvrđen u vezi sa učenjem drugog jezika početkom sedamdesetih godina dobro se uklapa u savremena shvatanja psihologije motivacije u vezi sa spoljašnjom i unutrašnjom motivacijom. (Kvašček, 1980; Trebješanin, 1983; Petrović, 1985). Ove dve vrste motivacije, naime, umnogome se razlikuju po načinu delovanja na ponašanje jedinke. Poznato je da se kod spoljašnje motivacije aktivnosti koje se preduzimaju doživljavaju samo kao sredstva da se dođe do cilja a ne izvode se radi njih samih. U školi to znači da učenik ne uči zato što nalazi zadovoljstvo u učenju već zbog ocene ili obećane nagrade. To kazuje da je spoljašnja motivacija instrumentalna po svom karakteru: aktivnosti učenja su instrument ili sredstvo postizanja cilja koji je izvan same aktivnosti. Za razliku od spoljašnje, kod unutrašnje motivacije obavljanjem aktivnosti postiže se unutrašnje zadovoljstvo, tako da one nisu samo sredstvo dolaženja do cilja već samo njihovo izvođenje postaje najvažniji cilj. U školi bi to značilo da učenik uči ne zato (ili ne samo zato) što očekuje potkrepljenje koje dolazi spolja, već sam proces učenja postaje privlačan i deluje kao nagrada.

Na području usvajanja drugog jezika razlikovanje unutrašnje i spoljašnje motivacije bi značilo da osoba sa instrumentalnom orijentacijom za učenje jezika ima spoljašnju motivaciju i preduzima aktivnosti u vezi sa učenjem jezika ne zato što su mu one same po sebi naročito privlačne (bar što se tiče početnih faza usvajanja jezika), već da bi postigao ciljeve koji su van same aktivnosti, dok osoba sa integrativnom orijentacijom postupa više u skladu sa karakteristikama unutrašnje motivacije. Efekat unutrašnje motivisane aktivnosti znatno je povoljniji nego ako je osoba spoljašnje motivisana, a uz to aktivnosti dovode kod nje do osećanja zadovoljstva i ne doživljavaju se kao prisila. Time se mogu objasniti i rezultati empirijskih istraživanja da osobe sa integrativnom orijentacijom postižu značajno bolji uspeh u usvajanju drugog jezika.

Prikazani rezultati stranih istraživanja ne mogu da se direktno primene na uslove učenja drugog jezika, posebno učenja jezika društvene sredine u Vojvodini, jer potiču iz kulturno i ekonomski različitih društvenih sredina. Kao polazna osnova ipak mogu da posluže i za naša istraživanja, posebno što se tiče metodologije i primenjenih instrumenata.

Osnovni cilj ovog istraživanja je utvrđivanje uloge stavova prema članovima jezičke grupe čiji jezik se usvaja u učenju drugog jezika. Ovaj problem smo proučili u specifičnim vojvođanskim uslovima, preko usvajanja srpskohrvatskog jezika kao jezika društvene sredine od strane ispitanika kojima je maternji jezik mađarski. Rezultati drugih istraživanja (Peal i Lambert, 1962; Gardner i Lambert, 1972) ukazuju da ovaj faktor može imati različiti uticaj na uspeh u usvajanju drugog jezika u zavisnosti od brojnih socijalnih i psiholoških varijabli (npr. socio-kulturna sredina u kojoj učenik živi, uzrast učenika, stepen dvojezičnosti itd.) koje delujući s njim u interakciji određuju uspeh u usvajanju drugog jezika.

Dobijeni rezultati takođe mogu da nam posluže i kao osnova da se odrede neke zakonitosti u vezi sa ulogom drugih motivacionih faktora (intenzitet motivacije, stav prema nastavnom predmetu, omiljenost nastavnika, stav učenikovih roditelja prema učenju jezika), koji prema rezultatima dosadašnjih istraživanja stoje u zakonitom odnosu sa uspehom u usvajanju drugog jezika. Ulogu ovih faktora ćemo proučiti kako pri učenju jezika društvene sredine tako i pri učenju stranog (svetskog) jezika.

METODIKA

Ispitanici

U radu se prikazuju rezultati 72 studenta Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. Svima je maternji jezik mađarski, stekli su i prethodno obrazovanje na tom jeziku i u toku školovanja su učili kao jezik društvene sredine srpskohrvatski i uz to različite strane (svetske) jezike. Grupa je veoma homogena po svom obrazovanju i intelektualnim sposobnostima i prema stepenu mađarsko-srpskohrvatske dvojezičnosti može se svrstati u balansiranu dvojezičnu grupu.

Instrumenti

Za utvrđivanje prve zavisne varijable — poznavanje srpskohrvatskog jezika kao jezika društvene sredine — uzeti su u obzir sledeći pokazatelji:

a. Rezultati na subtestu Rečnik iz Wechslerove skale za merenje inteligencije odraslih koji je za grupnu primenu adaptiran za ovo istraživanje.

b. Samoprocena ispitanika na trostepenoj skali koliko je ovladao sa dve receptivne i dve produktivne govorne veštine (razumevanje i čitanje odnosno govor i pisanje).

c. Ocene postignute u osnovnoj i srednjoj školi (najčešća, najbolja i najslabija ocena) iz nastavnog predmeta jezik društvene sredine.

d. Introspektivni izveštaj ispitanika da li razmišlja na jeziku društvene sredine.

(Na osnovu istih pokazatelja utvrđen je i nivo poznavanja prvog jezika. Pošto ne postoji značajna razlika između rezultata postignutih u vezi sa poznavanjem prvog i drugog jezika, grupa se može smatrati balansiranom dvojezičnom grupom).

Za utvrđivanje druge zavisne varijable — poznavanje stranog — svet-skog jezika — nije korišćen pokazatelj pod a.

Za određivanje nezavisnih varijabli — stavovi i razne motivacione varijable — korišćeni su sledeći merni instrumenti:

a. Vrednovanje osobina ličnosti na osnovu glasa;

Instrument se sastoji od magnetofonskog snimka četiri potpuno dvojezične osobe (jedan muškarac i tri žene) koje čitaju isti tekst u dužini od oko dva minuta jednom na mađarskom a drugi put na srpskohrvatskom jeziku. Jezici se na snimku smenjuju a između dva čitanja iste osobe uvek se pojavljuju četiri druga glasa. Naime, osim dvojezičnih ispitanika tekst su čitali još tri govornika: snimak jednog se dao na početku kao vežba a ostala dva snimka kao dopuna i rezultati dobijeni procenom ovih glasova nisu obrađivani. Iz reakcija ispitanika tokom rada moglo se zaključiti da niko nije primetio da se radi o osobama koje se pojavljuju dva puta samo na različitim jezicima.

Zadatak je ispitanika da samo na osnovu glasa na dvadeset skala semantičkog diferencijala procene osobine govornika. Svaka skala se sastoji od kontinuuma sa sedam stepeni, a omeđena je opozitnim pridevima kao npr. dobar — loš ili visok — nizak. Procenjuju se telesne osobine, karakterne crte, sposobnosti i osobine temperamenta.

Pretpostavljamo da sa promenom jezika svaki govornik postaje predstavnikom jezičke grupe čijim se jezikom služi i da razlike u vrednovanju njegovih osobina, u zavisnosti od jezika kojim čita, mogu da ukažu na stavove sudaca prema tim jezičkim grupama. Verovatno je, naime, da jezik kao jedan od glavnih oznaka pripadnosti nekoj grupi izaziva u slušaocima mnoge stereotipije koje oni imaju o grupi čiji jezik slušaju.

Sličan instrument primenjen je u istraživanju Lamberta i sar. (1960) koji su utvrđivali nacionalne stereotipe o Francuzima i Englezima u Kanadi.

b. Primenjena je i jedna skala za utvrđivanje nacionalne vezanosti (preuzeta iz: Đurić, 1980) koja meri sistem stavova prema sopstvenoj naciji i prema drugim narodima i utvrđuje zastupljenost pet oblika nacionalne vezanosti čije su postojanje kod naše srednjoškolske omladine potvrdili Rot i Havelka (1971). To su isključiva, istaknuta, podeljena, opšteljudska nacionalna vezanost i odsustvo nacionalne vezanosti. Isključiva i istaknuta nacionalna vezanost izražava etnocentričku, podeljena i opšteljudska vezanost internacionalističku orijentaciju.

c. Pokazatelji motivacije.

Upitnicima su utvrđene razne motivacione varijable koje bi mogle imati uticaja na uspeh pri usvajanju jezika društvene sredine odnosno stranog jezika.

Upitnik za utvrđivanje integrativne i instrumentalne orijentacije pri učenju jezikâ sastoji se iz osam tvrdnji. Posle svake tvrdnje na skali od sedam podeoka treba označati stepen slaganja sa navedenom tvrdnjom. Četiri tvrdnje ukazuju na integrativne a četiri na instrumentalne razloge za učenje jezika.

Upitnik za utvrđivanje intenziteta motivacije za učenje jezikâ sadrži osam tvrdnji kojima se utvrđuje količina uloženog truda u učenje. Ispitnik se odlučuje za jedan od tri do pet predloženih alternativa.

Skala za utvrđivanje omiljenosti nastavnika koji predaje jezik društvene sredine odnosno strani jezik sadrži pet alternativa, između kojih se bira jedna.

U Upitniku za utvrđivanje stava roditelja prema učenju jezika društvene sredine, odnosno stranog jezika, potrebno je posle svake tvrdnje proceniti koliko su roditelji zainteresovani da im dete uči jezike.

Korišćeno je i sedam skala semantičkog diferencijala za procenu pojmova: Maternji jezik (kao nastavni predmet u školi), Jezik društvene sredine (kao nastavni predmet u školi) i Strani jezik (kao nastavni predmet u školi). Instrument je sastavljen sa namerom da meri stav učenika prema nastavnom predmetu³.

(Osim navedenih instrumenata korišćeni su i testovi sposobnosti i ličnosti: Ravenove progresivne matrice, Test različite upotrebe, Freydiv upitnik ekstraverzije-introverzije publikovan u Bujas, 1964, Upitnik za utvrđivanje sposobnosti empatije publikovan u Buda, 1980, i Upitnik za utvrđivanje aditivne i subtraktivne dvojezičnosti ali se ti rezultati u ovom radu ne obrađuju.)

Postupak:

Ispitivanje je provedeno grupno u trajanju od četiri školska časa prema uobičajenim psihološkim standardima. Ispitanici su prvo na skali semantičkog diferencijala procenili osobine ličnosti govornika čije su glasove slušali sa magnetofonskog snimka. U uputstvu im je rečeno da se

³ Instrumenti za utvrđivanje motivacionih varijabli nalaze se u elaboratu o istraživačkoj temi: Uloga motivacije i sposobnosti u učenju jezika društvene sredine, Institut za pedagogiju, Novi Sad, 1984.

želi utvrditi tačnost sa kojom se procenjuje ličnost samo na osnovu glasa, kao što često radimo slušajući spikere na radiju, a dva jezika su korišćena kako bi se proverilo da li se tačnost procene menja u zavisnosti od jezika.

U drugom delu ispitivanja sakupljeni su podaci o motivacionim faktorima u učenju jezika društvene sredine i ispitanici su rešavali testove sposobnosti i ličnosti.

Radilo se anonimno. Ispitivanje je izvršeno početkom osamdesetih godina.

Rezultati i diskusija

Procenjivane su osobine govornika na dvadeset sedmostepenih skala, a svaki je mogao biti ocenjen sa maksimalno 140 bodova. Naši ispitanici su predstavnike mađarskog jezika ocenili u proseku sa 92,23 a predstavnike srpskohrvatskog jezika sa 86,37 bodova. Rezultat veći od 70 ukazuje na pozitivnije vrednovanje od neutralnog. Razlika od 5,14 boda u korist vlastite jezičke grupe nije statistički značajna ($t=0.59$, uz $df=70$, n. z.). Ovaj rezultat se razlikuje od rezultata koji je dobijen u istraživanju Lamberta i sar. (1960) koji su našli da ispitanici francuskog maternjeg jezika u Montrealu, istog uzrasta i obrazovnog nivoa kao i naši ispitanici, negativnije procenjuju predstavnike svoje jezičke grupe nego što ih procenjuju engleski ispitanici, koji ne samo da preferiraju svoju jezičku grupu, već pozitivnije od samih francuskih sudaca procenjuju i francuske govornike. Autori ovo potcenjivanje vlastite jezičke grupe tumače kao reakciju, karakterističnu za predstavnike manjinskih grupa. Ohrabruje da kod naših ispitanika nije otkriven ovakav stav.

Ostali bitniji rezultati našeg istraživanja prikazani su u Tabelama 1 i 2.

Tabela 1

Korelacije između poznavanja jezika društvene sredine i stavova i motivacionih varijabli

Stavovi i motivacione varijable	1. Poznavanje jezika društvene sredine		
	N*	r	P
2. Vrednovanje osobina ličnosti kod predstavnika jezika društvene sredine	65	+0.146	n. z.
3. Integrativna orijentacija	65	+0.122	n. z.
4. Instrumentalna orijentacija	65	+0.102	n. z.
5. Intenzitet motivacije	72	+0.530	<0.01

6. Stav prema nastavnom predmetu	71	+0.054	n. z.
7. Stav roditelja prema učenju jezika društvene sredine	72	+0.113	n. z.
8. Omiljenost nastavnika	70	+0.316	<0.01

* Pošto nije bilo moguće obezbediti učešće svih ispitanika u svim fazama istraživanja broj ispitanika nije svugde jednak.

Tabela 2

Korelacije između poznavanja stranih jezika*
i motivacionih varijabli

Motivacione varijable	1. Poznavanje stranih jezika		
	N	r	P
2. Integrativna orijentacija	65	+0.310	<0.05
3. Instrumentalna orijentacija	65	+0.196	n. z.
4. Intenzitet motivacije	72	+0.560	<0.01
5. Stav prema nastavnom predmetu	72	+0.313	<0.01
6. Omiljenost nastavnika	72	+0.230	n. z.
7. Stav roditelja prema učenju stranih jezika	72	+0.432	<0.01

* engleski ili nemački ili ruski

Iz rezultata navedenih u Tabeli 1 može se zaključiti da od stavova i motivacionih varijabli značajno koreliraju sa poznavanjem jezika društvene sredine jedino intenzitet motivacije i omiljenost nastavnika. To znači da bolji uspeh u poznavanju srpskohrvatskog jezika kao jezika društvene sredine kod ispitanika kojima je maternji jezik mađarski postižu oni koji su više motivisani za učenje jezika društvene sredine i nastavnik koji im je taj premet predavao u školi spada u njihove omiljene nastavnike. Ostale korelacije su u predviđenom smeru, ali nijedna ne dostiže statističku značajnost od 5%.

U skladu sa osnovnim ciljem našeg istraživanja posebno smo analizirali ulogu stava prema predstavnicima grupe čiji se jezik usvaja. U ovom slučaju utvrđen je stav prema predstavnicima srpskohrvatskog jezika kao jezika društvene sredine preko vrednovanja osobina ličnosti na osnovu glasa osoba koje se služe i tim jezikom. Već smo napomenuli da se predstavnici tog jezika od strane naših ispitanika procenjuju u proseku na isti način kao i predstavnici njihovog maternjeg jezika, tj. pozitivno. Ako znamo da negativan stav prema pripadnicima jezičke grupe čiji jezik treba usvojiti može značajno otežavati to učenje, onda možemo reći da za naše ispitanike stav prema predstavnicima jezika društvene sredine ne deluje negativno pri usvajanju tog jezika. To pokazuje i korelacija između vrednovanja osobina ličnosti kod predstavnika jezika društvene sredine i poznavanja tog jezika ($r = +0.146$). Ovaj rezultat svakako treba tumačiti i u kontekstu rezultata koji su naši ispitanici postigli na skali nacionalne vezanosti. Isključiva nacionalna vezanost zastupljena je u proseku sa 7.02 boda, istaknuta sa 8.41, podeljena sa 12.41, opšteljudska sa 7.49, a odsustvo nacionalne vezanosti sa 10.19 od mogućih 14 bodova. To znači da kod naših ispitanika dominira podeljena nacionalna vezanost, relativno često je i odsustvo nacionalne vezanosti, a najređe se prihvataju stavovi koji bi ukazivali na isključivu nacionalnu vezanost¹. Da vrednovanje osobina ličnosti pripadnika drugog jezika u našem slučaju verovatno odslikava opštiji stav, koji ukazuje na internacionalističku orijentaciju, pokazuje rezultat koji je dobijen na manjem uzorku ispitanih subjekata ($N = 36$, Genc, 1983) prema kojem je sa vrednovanjem osobina ličnosti značajno povezana podeljena nacionalna vezanost ($\rho = +0.47$, $P < 0.01$), dok ostali oblici nacionalne vezanosti nisu u značajnoj korelaciji sa vrednovanjem. Uzevši sve ove podatke u obzir, mogli bismo zaključiti da relativno niska zastupljenost etnocentričkih stavova kod naših ispitanika (uz preferiranje stavova koji ukazuju na podeljenu nacionalnu vezanost, a odslikavaju se i u vrednovanju osobina ličnosti kod pripadnika drugog jezika), dovodi do toga da stav prema pripadnicima jezika društvene sredine kod njih nije faktor koji bi otežavao usvajanje tog jezika, već je uspeh određen nekim drugim faktorima, od kojih su prema dobijenim rezultatima bitni intenzitet motivacije i omiljenost nastavnika.

U Tabeli 2 navedeni su podaci istih ispitanika o motivacionim faktorima koji su u vezi sa uspehom u učenju stranog (svetskog) jezika. Integrativna orijentacija, intenzitet motivacije, stav prema nastavnom predmetu i stav roditelja prema učenju stranih jezika pokazuju značajnu korelaciju sa uspehom u učenju stranog jezika. Drugim rečima, bolji uspeh u učenju stranog jezika postižu ispitanici koji integrativne razloge navode kao razloge učenja jezika, visoko su motivisani, imaju pozitivan stav prema predmetu strani jezik u školi i njihovi ih roditelji podstiču da uče strane jezike. Ove varijable se uglavnom poklapaju sa strukturom integrativ-

¹ Uz napomenu da se u našem slučaju ne radi o reprezentativnom uzorku omladine treba istaći da su slični rezultati dobijeni i u istraživanjima Rota i Havelke (1971) i Rota (1980), s tim što je u tim istraživanjima nađena manja zastupljenost odsustva nacionalne vezanosti.

nog motiva koji se u kanadskim i američkim istraživanjima navodi kao značajan za uspeh u usvajanju drugog jezika. Uporedimo li ove podatke sa rezultatima u Tabeli 1, može se zaključiti da kod ispitanih studenata integrativni motiv igra značajniju ulogu pri učenju stranog jezika, a mnogo manje je izražen pri usvajanju jezika društvene sredine.

Ovu razliku koja postoji u motivacionim varijablama, bitnim za uspeh u učenju jezika društvene sredine i stranog jezika, verovatno možemo objasniti razlikom u statusu pomenutih jezika za naše ispitanike. Status jezika društvene sredine i stranog jezika se razlikuju, s tim što jezik društvene sredine ima status sličan maternjem, a status stranog jezika je drukčiji i sličniji onom koji ima drugi jezik, ispitan u SAD i Kanadi. Ovu tvrdnju potkrepljuje podatak da naši ispitanici (koji su pohađali nastavu na maternjem jeziku a učili kao nastavni predmet jezik društvene sredine), doživljavaju dvojezičnu situaciju više kao aditivnu nego kao subtraktivnu⁴, a takođe i činjenica da je kod naših ispitanika uspeh u maternjem jeziku i jeziku društvene sredine sličniji, nego uspeh u maternjem i stranom jeziku s jedne, odnosno u jeziku društvene sredine i stranom jeziku s druge strane.

Pri tumačenju rezultata, iznetih u ovom radu, trebalo bi imati u vidu da su oni dobijeni na uzorku studenata i da bi se verovatno modifikovali donekle pri ispitivanju manje homogenog uzorka i variranjem uzrasta ispitanika.

Zaključak

72 studenta Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, kojima je maternji jezik mađarski, a usvojili su srpskohrvatski kao jezik društvene sredine, procenjivali su na osnovu glasa osobine ličnosti mađarsko-srpskohrvatskih dvojezičnih osoba koje su koristile oba jezika. Ovako utvrđen stav prema članovima pomenutih jezičkih grupa, koji je za oba jezika veoma sličan i verovatno odslikava opštiju internacionalističku orijentaciju ispitanika, ne pokazuje značajnu povezanost sa pokazateljima uspeha u učenju jezika društvene sredine. Bolji uspeh u poznavanju jezika društvene sredine postižu ispitanici koji imaju visok stepen motivacije i taj predmet im je pređavao omiljeni nastavnik.

Kod istih ispitanika uspeh u učenju stranog (svetskog) jezika poboljšava se integrativnom orijentacijom prema učenju jezika, visokom motivacijom za učenje stranog jezika, većom omiljenošću nastavnika i pozitivnijim stavom učeničkih roditelja prema učenju stranog jezika. Čini se da u naših ispitanika kompleks motivacionih varijabli koji je objedinjen u pojmu integrativni motiv, a koji je u stranim istraživanjima visoko povezan sa uspehom u usvajanju drugog jezika, više određuje uspeh u stra-

⁴ Oni su na Upitniku kojim smo proveravali aditivnost, odnosno subtraktivnost u doživljavanju dvojezične situacije, dali pokazatelj aditivnosti od 13.58 a subtraktivnosti od 10.00. O aditivnoj dvojezičnosti se govori kada jezici imaju približno isti status, a subtraktivna dvojezičnost ukazuje na nejednak prestiž jezika.

nom (svetskom) jeziku, nego uspeh u usvajanju jezika društvene sredine. To se verovatno može objasniti drugačijim statusom srpskohrvatskog kao jezika društvene sredine u našim uslovima, nego što ga ima drugi jezik u pomenutim istraživanjima u SAD i Kanadi.

LITERATURA

- Buda B. (1980): *Az empátia — a beleélés lélektana*, Gondolat, Budapest.
- Bujas, Z. (1964): *Psihofiziologija rada*, Škola narodnog zdravlja, Zagreb.
- Đurić, Đ. (1980): *Psihološka struktura etničkih stavova mladih*, Obrazovni centar „J. Vukanović“, Novi Sad.
- Feenstra, H. J. and Gardner, R. C. (1968): Aptitude, attitude and motivation in second — language acquisition, Research Bulletin No. 101, University of Western Ontario.
- Gardner, R. C. (1966): Motivational variables in second — language learning, *International Journal of American Linguistics*, 32, 24—44.
- Gardner, R. C. and Lambert, W. E. (1959): Motivational variables in second — language acquisition, *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266—272.
- Gardner, R. C. and Lambert W. E. (1972): *Attitude and Motivation in Second — Language Learning*, Massachusetts: Newbury House.
- Gardner, R. C. and Santos, R. H. (1970): Motivational variables in second — language acquisition: A Philippine investigation. Research Bulletin No. 149, University of Western Ontario.
- Gardner, R. C. and Smythe, P. C. (1974 a): Second language acquisition: motivational consideration, In: Carey, S. (ed): *Bilingualism, Biculturalism and Education*, The University of Alberta, 11—30.
- Genc, L. (1983): *Vrednovanje osobina ličnosti na osnovu glasa i uspeh u usvajanju drugog jezika*, referat sa III kongresa Saveza Društava za primenu lingvistiku Jugoslavije, Sarajevo, 1983, str. 1—11.
- Kvašček, R. (1980): *Sposobnosti za učenje i ličnost*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Lambert, W. E. et al. (1960): Evaluational reactions to spoken languages, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, 44—51.
- Lambert, W. E. and Tucker, G. R. (1972): *Bilingual Education of Children*, Massachusetts: Newbury House.
- Peal, E. and Lambert, W. E. (1962): The relation of bilingualism to intelligence, *Psychological Monographs: General and Applied*, 546, 76, 1—23.
- Petrović, K. (1985): Motivacioni uslovi i efekti aktivne nastave, *Psihologija*, 1—2: 127—143.
- Rot, N. i Havelka, N. (1971): Izrada skale za ispitivanje oblika nacionalne vezanosti, *Psihološke rasprave*, Bled, 163—168.
- Smythe, P. C., Stennett, R. G. and Feenstra, H. J. (1972): Attitude, aptitude and type of instructional program in second language acquisition, *Canadian Journal of Behavioral Science*, 4: 307—321.
- Trebišćanin, B. (1983): Unutrašnja motivacija — nova vrsta motiva i stare paradigme, *Psihologija*, 1—2: 97—108.

Dr Lajoš Genc

PRILOG ISPITIVANJU MOTIVACIJE ZA UČENJE JEZIKA DRUŠTVENE SREDINE I STRANIH JEZIKA

Rezime

72 studenta Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, kojima je maternji jezik mađarski a učili su srpskohrvatski kao jezik društvene sredine u osnovnoj i srednjoj školi, procenjivali su na osnovu glasa osobine ličnosti mađarsko-srpskohrvatskih dvojezičnih osoba koje su koristile oba jezika. Tako utvrđen stav prema članovima pomenutih jezičkih grupa, koji je za oba jezika veoma sličan i verovatno odslikava opštiju internacionalističku orijentaciju ispitanika, ne pokazuje značajnu povezanost sa pokazateljima uspeha u učenju jezika društvene sredine. Bolji uspeh postižu ispitanici koji imaju visok stepen motivacije i taj im je predmet predavao omiljeni nastavnik.

Kod istih ispitanika uspeh u učenju stranog (svetskog) jezika poboljšava se ako osoba ima integrativnu orijentaciju prema učenju jezika, visoku motivaciju, pozitivniji stav prema učenju stranog jezika, ako mu taj predmet predaje omiljeni nastavnik i učenički roditelji imaju pozitivan stav prema učenju stranog jezika. Čini se da u naših ispitanika kompleks motivacionih varijabli koji je u stranim istraživanjima nazvan integrativnim motivom i visoko korelira sa uspehom u usvajanju drugog jezika, više određuje uspeh u stranom (svetskom) jeziku, nego uspeh u usvajanju jezika društvene sredine. To se verovatno može objasniti drugačijim statusom srpskohrvatskog jezika kao jezika društvene sredine u našim uslovima, nego što ga ima drugi jezik u pomenutim istraživanjima u SAD u Kanadi.

Dr Lajoš Genc

A CONTRIBUTION TO THE STUDY OF MOTIVATION FOR LEARNING THE LANGUAGE OF THE SOCIAL COMMUNITY AND FOREIGN LANGUAGES

Summary

72 students of the Faculty of Philosophy in Novi Sad, whose mother tongue is Hungarian and who had studied Serbocroatian as the language of the social community in elementary and secondary school, were asked, on the basis of voice, to evaluate the personality traits of Hungarian—Serbocroatian bilingual persons when speaking the two languages. The attitude, established in this manner, toward members of the mentioned language groups, which is very similar for both languages and is probably a reflection of the more general internationalist orientation of the subjects, does not show a more important connection with the indicators of achievement in learning the language of the social community. There is better achievement in the case of those subjects who had a high level of motivation and were instructed by a teacher they favoured.

In the same subjects, achievement in learning a foreign (world) language is improved if the learner has an integrative orientation toward language learning, high motivation, a more positive attitude toward learning a foreign language, if the subject is taught by a professor he likes and if his parents have a positive attitude toward learning the foreign language. It would seem, in the case of our subjects, that the complex of motivational variables called integrative motive in foreign research studies, and which is in high correlation with success in the acquisition of a second language, is more influential on achievement in a foreign (world) language than on achievement in the acquisition of the language of the social community. This could probably be explained by the dissimilar status of Serbocroatian as the language of the social community in Yugoslav conditions, than that of the second language in the mentioned studies carried out in the USA and Canada.

KOMPARATIVNA ANALIZA SISTEMA USTANOVA ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH

Reforma sistema obrazovanja odraslih, a samim tim i obrazovno-vaspitnih organizacija, koje predstavljaju konstitutivne segmente tog sistema, i proces prilagođavanja njihovih organizacionih, programskih, metodskih i drugih elemenata savremenom proizvodno-tehničkom, ekonomskom i kulturnom razvitku naše zemlje, nameće potrebu komparativnog sagledavanja sistema ustanova za obrazovanje odraslih u drugim zemljama. Komparativnim proučavanjima glavnih tokova obrazovanja i vaspitanja odraslih u drugim zemljama, analizom i upoređenjem struktura obrazovno-vaspitnih sistema, njihovih karakteristika i perspektiva daljeg razvoja omogućava se objektivnije naučno predviđanje, prilagođavanje, menjanje i nalaženje adekvatnijih rešenja u sopstvenom sistemu vaspitanja i obrazovanja. Na taj način stvara se osnova za određivanje kriterijuma procenjivanja razvijenosti našeg sistema ustanova za obrazovanje odraslih, saznaju se nove mogućnosti reforme i pravci usklađivanja sistema sa onim faktorima koji deluju bez obzira na društveno-političke specifičnosti zemlje. Polazeći od toga da sistemi obrazovanja odraslih po svojoj formi predstavljaju organizaciju, a po svojoj suštini proces koji karakteriše dinamičnost, elastičnost, adaptibilnost itd. komparativnim istraživanjima otkrivaju se isto fenomen, snage i zakoni koji deluju u ovoj oblasti andragoške stvarnosti. Time se onemogućuju pojave stihijnosti i improvizovanosti u obrazovanju, koje bi mogle nastati kao posledice te dinamičnosti.

Komparativni pristup biće usmeren na upoređivanje strukture ustanova koje čine sistem, na analizu socijalnih i obrazovno-vaspitnih funkcija tih ustanova izraženih kroz ciljeve i zadatke obrazovno-vaspitnog rada, koji se planski i sistematski realizuju u određenoj ustanovi. Ovako projektovana uporedna analiza sistema obrazovanja odraslih biće ostvarena uz primenu svih postupaka komparativne metode istraživanja. To se pre svega odnosi na prikupljanje podataka iz dostupne literature o sistemima ustanova za obrazovanje odraslih, polazeći od navedenih kriterijuma komparacije: strukture, cilja, sadržaja i oblika obrazovno-vaspitnog rada sa odraslima, zatim na deskripciju, komparaciju i na naučno objašnjavanje dobijenih podataka.

Strukture ustanova sistema obrazovanja odraslih u velikoj meri odražavaju razvijenost zemlje i karakteristike društvenog sistema, pa u zavisnosti od tih faktora mogu biti jedinstvene i nejedinstvene, dualističke, demokratske i nedemokratske, centralizovane i decentralizovane, zasnovane isključivo na nauci ili tesno povezane sa religijom.

Da bi se uočile i razumele ove karakteristike, sličnosti i razlike savremenih sistema ustanova za obrazovanje odraslih, neophodno je analizirati one, koje u izvesnom smislu predstavljaju tipove ili modele, odnosno sisteme koji su imali, a i danas imaju veliki uticaj na druge sisteme obrazovanja odraslih u svetu. To su, pre svega, sistemi ustanova za obrazovanje odraslih u Velikoj Britaniji, SAD, Francuskoj, Saveznoj Republici Nemačkoj, Švedskoj (od zapadnih zemalja) i Poljskoj, Mađarskoj, SSSR-u i Jugoslaviji (od socijalističkih zemalja).

Opšte prihvaćena pretpostavka od koje se polazi u komparaciji različitih sistema jeste, da nivo društvene, ekonomske, kulturne i industrijske razvijenosti zemlje uslovljava i određuje razvijenost obrazovno-vaspitnog sistema. To znači da bi sistemi ustanova za obrazovanje odraslih u visoko razvijenim zemljama Zapada i Istoka bili razvijeniji u odnosu na sisteme manje razvijenih zemalja.

Međutim, na osnovu izvršene analize prvi zaključak do koga se dolazi jeste činjenica da su sistemi ustanova za obrazovanje odraslih gotovo podjednako razvijeni u svim upoređivanim zemljama i da se danas pre može govoriti o specifičnostima i razlikama ustanova koje čine određeni sistem, a manje o bitnim razlikama u razvijenosti upoređivanih sistema.

Početkom šezdesetih godina obrazovanje odraslih u svetu našlo se na prvoj ozbiljnoj posleratnoj prekretnici. Pod uticajem zahteva naučno-tehničke i tehnološke revolucije, pre svega zahteva u oblasti rada, obrazovanje odraslih se više nije moglo prepustiti i vezivati za okvire ličnih interesovanja pojedinaca, povremenim nekontinuiranim angažovanjem društva i sličnih tela na reformisanju pojedinih segmenata sistema, već se moralo pristupiti razradi nove koncepcije permanentnog obrazovanja, koja je jedino obezbeđivala kontinuirano zadovoljavanje i praćenje brzih promena nauke, tehnike i proizvodnje.

U skladu sa ovom koncepcijom konstituišu se i razvijaju nove ustanove u okviru postojećih sistema (npr. Otvoreni univerzitet 1969. u Vel. Britaniji), približavaju se sistemi ustanova za obrazovanje odraslih ustanovama za obrazovanje i vaspitanje mladih (određivanjem pre svega novih ciljeva obrazovno-vaspitnog rada koji obezbeđuju više formativni nego informativni karakter obrazovanju odraslih, unošenjem novih sadržaja, metoda¹ i oblika rada, čime se omogućuje put integracije ka jedinstvenom sistemu)² i obezbeđuje se više državnih sredstava u fondove za obrazovanje

¹ Izvori: Darinskij A. V. o osobenostima nastave geografije u večernjim školama, *Obrazovanje odraslih*, br. 3—4, Zagreb, 1968.

² Knežević Bogić, *Metodologija obrazovanja odraslih u Zapadnoj Nemačkoj*, *Obrazovanje odraslih*, br. 5—6, Zagreb, 1966.

odraslih,³ što je vodilo daljem razvoju sistema u celini u svim upoređivanim zemljama.

Pored razvijenosti, druga opšta zajednička karakteristika je obuhvaćenost svih nivoa obrazovanja, od osnovnog do visokog, podrazumevajući tu i ustanove za opšte-kulturno i stručno obrazovanje i njihova vertikalna prohodnost. Razlike se ovde pojavljuju u modelitetima te vertikalne prohodnosti. Za sisteme obrazovanja odraslih u socijalističkim zemljama (SSSR, Poljska, Mađarska i Jugoslavija) i u nekim zapadnim, (Švedska, SR Nemačka), karakteristična je povezanost ustanova, koja se obezbeđuje čvršćom povezanošću ciljeva i programa (sadržaja) obrazovno-vaspitnog rada od osnovnog do visokoškolskog obrazovanja.⁴ U drugim zemljama (SAD, Vel. Britanija, Francuska)⁵ iako je prihvaćena koncepcija permanentnog obrazovanja, istina sa različitim terminima: kontinuirano obrazovanje u SAD, dalje obrazovanje u Vel. Britaniji, i permanentno obrazovanje u Francuskoj, postoji još uvek raznovrsnost ciljeva i sadržaja koji pre vode partikularizmu, odnosno brojnim autonomnim mikro-andragoškim sistemima, što i pored formalno obezbeđene prohodnosti utiče na nepovezanost ustanova za obrazovanje odraslih.

Osnovna karakteristika ovih sistema obrazovanja odraslih je dualizam izražen u postojanju privatnih i državnih ustanova (SAD, Vel. Britanija, SR Nemačka) i vanškolskih i školskih ustanova (SSSR, Poljska, i Mađarska). U Jugoslaviji⁶ se međutim i donekle u Švedskoj, može govoriti o elastičnoj jedinstvenosti sistema za obrazovanje odraslih i mladih u okviru koje su sadržane sve posebnosti vezane za specifičnosti rada sa različitim uzrastima.

Razlike se ispoljavaju i u odnosu na sadržaj obrazovno-vaspitnog rada. U pojedinim sistemima dominiraju ustanove za sticanje stručnog obrazovanja, što je karakteristično za SSSR, Mađarsku i Poljsku. Kao posledica duge tradicije obrazovno-vaspitnog rada sa odraslima u SAD, Vel. Britaniji, SR Nemačkoj i Švedskoj najbrojnije su ustanove za opštekulturno obrazovanje od-

³ Jelčić B. Organizacija i finansiranje obrazovanja u SAD, školska knjiga, Zagreb, 1971.

⁴ Izvori:

— Mitter W. Das sowjetische schulwesen, Akademische Verlagsgesellschaft, Frankfurt, 1970.

— Naumov N. Obrazovanje odraslih u SSR-u, Narodno prosvetisanje, br. 9—10., Zagreb, 1957.

— Wojciehowski Kazimir, Obrazovanje odraslih u NR Poljskoj, Obrazovanje odraslih, br. 11—12, Zagreb, 1964.

— Dragomir Filipović, Sistem obrazovanja odraslih u NR Mađarskoj, Obrazovanje odraslih, br. 7—8, Zagreb, 1962.

— Husen Torsten, Bildungsforschung und Schulreform in Schweden, Klett, Stuttgart, 1986.

— Brgić Ljubodrag, Neka obaveštenja o ustanovama za obrazovanje odraslih u Zapadnoj Nemačkoj, Obrazovanje odraslih, br. 1. Zagreb, 1960.

⁵ Izvori:

— Russel J. D. The American Educational System, Boston, Houghton Mifflin, 1970.

— Peers R., Ervachenenbildung in England, Klett, Stuttgart, 1963.

— Honig E. Die Franzzösischen Schulreformen nach dem zweiten Weltkrieg, Henn, Rotigen, 1965.

⁶ Dragomir Filipović, Permanentno obrazovanje — globalna strategija i model, Privredna štampa, Beograd, 1980.

⁷ Nikola N. Šoljan, Povratno obrazovanje, s posebnim osvrtom na švedski koncept, Školska knjiga, Zagreb, 1979.

raslih. U Jugoslaviji se javljaju, međutim, integralne opšteobrazovne ustanove i ustanove za usmereno obrazovanje, čije se karakteristike manifestuju kroz sintezu opšteg i stručnog obrazovanja u programima rada.

Analiza razvijenosti sistema u odnosu na nivoe obrazovanja pokazuje, da je u svim zemljama najrazvijeniji onaj deo koji se odnosi na više i visoko obrazovanje odraslih.

Pojava prvih ustanova za obrazovanje odraslih koje su predstavljale jezgro budućeg sistema, iako su bile vezane za različite društveno-kulturne potrebe, bile su usmerene na zadovoljavanje, pre svega akademskog nivoa znanja kod odraslih. Tako se u Švedskoj (1868.) javljaju prve Visoke narodne škole,⁸ okrenute životu, potrebama švedskog društva i čoveka za višim obrazovanjem. U Engleskoj od 1867. nastaju univerzitetske ekstenze⁹ usmerene na širenje univerzitetskih obrazovanja odraslih. U SAD od 1887. postoje univerzitetske ekstenze i liceji sa istim ciljem kao i u Engleskoj (javljaju se pod uticajem engleskih ekstenzi). U SSSR-u 1871., u Francuskoj 1890. i u Jugoslaviji 1907. godine javljaju se prvi narodni univerziteti, kao specifični vidovi univerzitetskih ekstenzi. Sve ove ustanove egzistiraju i danas. Kao posledica tradicije njihovog delovanja u svim zemljama omogućena je odraslima dostupnost gotovo svih ustanova za više i visoko obrazovanje, u vidu posebnih oblika na primer, dopisno obrazovanje, odeljenja, ekstenze (u SAD, Vel. Britaniji, SR Nemačkoj, Francuskoj), vanredno studiranje (u Poljskoj, Mađarskoj i SSSR-u) ili obrazovanje iz rada i uz rad (u Jugoslaviji i Švedskoj). Ovakav zaključak potvrđuje i činjenica da danas u Vel. Britaniji svi univerziteti osim jednoga (Reading) imaju odeljenja za ekstra mural studije, u SSSR-u prvenstvo prijema na fakultete imaju oni koji se uključuju u vanredno obrazovanje ne napuštajući posao, a kod nas se pod jedinstvenim uslovima upisuju i mladi i odrasli.

Veća razvijenost sistema viših i visokoškolskih ustanova za obrazovanje odraslih po broju, raznovrsnosti i veća otvorenost i dostupnost odraslima visokoškolskih ustanova za obrazovanje mladih, posledica su ne samo njihovog dužeg vremenskog postojanja, u odnosu na primer, na institucije za srednje, stručno i opšte obrazovanje odraslih, već i drugih pedagoško-andragoških faktora, koji nisu manje važni po značaju uticaja na razvoj ovih ustanova.

Analizom ciljeva, zadataka, organizacionih oblika i sadržaja došlo se do sledećeg zaključka. Činjenica da se u redovne studije uključuju mladi uglavnom između 18 i 19 godina starosti (u Vel. Britaniji i Francuskoj od 18 u SAD, SR Nemačkoj, Poljskoj, Mađarskoj, SSSR-u i Jugoslaviji od 19 a u Švedskoj od 19 do 20 godina), dakle, mladi čije se psiho-socijalne karakteristike više približavaju karakteristikama odraslih, jer se period detinjstva i mladalaštva uglavnom završava do 18 godina života, i činjenice da u toku sledećeg životnog intervala od 21. (23) do 30. (32) godine, gotovo sve mentalne snage čovekove izuzev mišljenja i govora dostižu najviši nivo, svoju maksimalnu vrednost, kao i da se taj period jednim delom poklapa

⁸ Ogrizović Mihailo, Visoke narodne škole u Švedskoj, Obrazovanje odraslih, br. 6, Zagreb, 1962.

⁹ Raybould S. G. Vanuniverzitetska nastava u Velikoj Britaniji, Narodno sveučilište, br. 11—12., Zagreb, 1956., i br. 1—2 iz 1957.

sa aktivnostima vezanim za studije, što sve uslovljava da uspešnost visokoškolske nastave direktno zavisi od uvažavanja psiho-socijalnih karakteristika mladih—odraslih studenata uticale su da se uvažavanjem ovih psiho-socijalnih karakteristika moralo odraziti na sve oblasti obrazovno-vaspitnog rada tih institucija: na proces izbora i planiranja programskih sadržaja, na organizaciju i rad u nastavnom procesu, na izraziti položaj studenata-subjekata obrazovno-vaspitnog procesa. Sve je to neminovno vodilo uvođenju, uvažavanju i primenjivanju andragoških principa u radu na fakultetima, s jedne strane, i stvaranju osnovnih pretpostavki za lako uključivanje odraslih u te procese, s druge strane.

Nije bilo neophodno konstituisati posebne planove i programe, vršiti nov celishodniji izbor sadržaja, prelagođavati unutrašnju organizaciju visokoškolskih obrazovno-vaspitnih ustanova odraslima. Cilj obrazovno-vaspitnog rada bio je pripremiti i osposobiti subjekte—učesnike obrazovno-vaspitnog procesa za što uspešniji proizvodni, kulturni ili društveni rad, koji je sledio neposredno posle završenih studija i za mlade i za odrasle. Aktualnost i savremenost obrazovno-vaspitnih sadržaja i organizacija, prenošenje i usvajanje znanja determinisani su naučno-tehničkim, kulturnim i društvenim razvitkom podjednako i za mlade i za odrasle. Svi ovi razlozi uticali su da se eliminišu razlike između pedagoških i andragoških funkcija visokoškolskih ustanova u svim upoređivanim sistemima što je uslovalo u početku brže otvaranje ovih ustanova odraslima, a kasnije njihovo potpuno stapanje u jedinstvene polivalentne institucije za obrazovanje i vaspitanje i mladih i odraslih.

Koliko će one biti demokratske u odnosu na uzrasne razlike zavisilo je pre svega od društveno-političkog sistema i položaja obrazovanja i vaspitanja u celini u određenom društvu.

Razvoj proizvodnih snaga, nauke, tehnike i proizvodnje, uvođenje kibernetike i modernizacija tehnologije, neminovni zahtevi za intelektualizacijom gotovo svakog fizičkog rada, a samim tim i sve veća potreba za kadrovima sa visokim obrazovanjem ruše i ovu prepreku. Razvoj viših i visokoškolskih ustanova i njihova otvorenost odraslima postaje sve više neminovnost svih društveno-političkih sistema, pa se danas dobija ujednačena slika njihove razvijenosti u svim upoređivanim zemljama Istoka i Zapada.

Komparativna analiza, pored toga, pokazuje da u svim analiziranim sistemima postoje pored redovnih viših i visokoškolskih ustanova i posebne ustanove za univerzitetsko obrazovanje odraslih. Tako se u Vel. Britaniji javljaju korespodentni i rezidencijalni koledži, Raskin koledž, Otvoreni univerzitet, u SAD-u večernji koledži i Agrikulturna ekstenza, u Francuskoj Nacionalni centar za dopisno obrazovanje itd. Sve ove ustanove, međutim, karakteriše određena specifičnost obrazovno-vaspitnog rada sa odraslima u odnosu na univerzitetsko obrazovanje mladih. Tako se u Vel. Britaniji javljaju i postoje tutorski tečajevi i tutorske konsultacije, specifični koledži Grundtvigovog tipa, i Otvoreni univerzitet, sa multimedijском organizacijom studija, koja je jedinstvena ne samo u Velikoj Britaniji nego i u svetu.

Agrikulturna ekstenza u SAD-u po svome nastanku, opremljenosti i organizaciji obrazovno-vaspitnog rada sa odraslima takođe je jedinstven fenomen ne samo u toj zemlji, a Nacionalni centar sa dopisnim obrazovanjem odraslih u Francuskoj pruža mogućnosti da se prvenstveno dopisnim vidom studiranja postignu svi nivoi obrazovanja.

Upoređivanjem onog dela sistema ustanova u kojima se ostvaruje srednje obrazovanje odraslih dovodi nas do zaključka da je i ono u gotovo svim upoređivanim zemljama razvijeno. Njihova raznovrsnost i brojnost ukazuje na potrebu specifičnih ustanova za obrazovanje odraslih na ovom nivou obrazovanja. Tako se u Vel. Britaniji javljaju večernji instituti, koledži za dalje obrazovanje i koledži radnih ljudi; u SAD kompanijski centri, centri za obrazovanje odraslih, javne škole, večernji i komunalni koledži; u Francuskoj centri za stručno obrazovanje odraslih pri inženjerskim školama, i tehničkim licejima; u SR Nemačkoj: stručne škole za odrasle sa praktičnom obukom, večernje gimnazije, instituti, koledži, večernje realne škole i večernje škole, u Švedskoj: gimnazije i škole za obrazovanje odraslih (srednje stručne škole), u Poljskoj su to osnovne škole, osnovne stručne škole, škole za KV radnike, liceji i gimnazije za odrasle, tehnikumi i stručni liceji, u Mađarskoj: stručne tehničke škole, gimnazije za odrasle, srednje stručne škole i tehnikumi, u SSSR-u: zavodske škole, desetogodišnje i razne stručne škole sa dnevnom i večernjom nastavom za odrasle, profesionalno tehničke škole i tehnikumi, u Jugoslaviji: radnički univerziteti sa delatnošću u oblasti opšteg srednjeg obrazovanja, zajedničke osnove, kao i u oblasti srednjeg stručnog obrazovanja, osposobljavanja i usavršavanja tj. usmerenog obrazovanja. Za ovaj nivo obrazovanja kod nas postoje i narodni univerziteti, obrazovno-vaspitne organizacije za zajedničko srednje obrazovanje mladih sa odeljenjima za odrasle, kao i centri za usmereno obrazovanje mladih. Razlike u psihičkim i mentalnim svojstvima su izrazite između ličnosti mladih na srednjoškolskom nivou i odraslih — koji se uključuju u taj nivo obrazovno-vaspitnog procesa, a koje predstavljaju primarnu funkciju u didaktičkom oblikovanju obrazovno-vaspitnog rada i obrazovno-vaspitne fizionomije ustanova. Odrastao čovek, po svojoj opštoj psihičkoj razvijenosti, po širini i složenosti svog psihičkog života, po životnom iskustvu, znanju i društvenoj funkciji, samim tim i po mogućnostima koje mu njegova opšta razvijenost pruža kvalitetno se razlikuje od omladine srednjeg školskog uzrasta. Upravo te njegove osobenosti moraju naći svoj specifični izraz u organizaciji i u karakteru nastavnog rada, u odgovarajućim oblicima, metodama i sredstvima i u čitavom odnosu prema čoveku kao objektu i subjektu vaspitanja i obrazovanja. Naime, odrastao čovek je i u socijalnom pogledu za razliku od mladih svojstvena ličnost. On teži afirmaciji svoje fizičke i socijalne zrelosti (razvijenosti) i afirmaciji sopstvenog rada (poziva) kao pretpostavki sopstvene životne stabilizacije, što se neminovno mora uvažavati u celokupnom obrazovno-vaspitnom procesu.

Osnovne pretpostavke uspešnosti ovog obrazovanja je specifična organizovanost. Ovaj nivo obrazovno-vaspitnog rada može se ostvarivati samo kroz institucionalnu organizovanost, jer zahteva ne samo prilagođavanje pojedinog metoda i programskih sadržaja, nego celokupnog obrazovno-

vaspitnog procesa: od njegovog planiranja, usvajanja do obezbeđivanja specijalne organizacije osposobljavanja odraslih i za primenu tih znanja.

Delovi sistema namenjeni osnovnom obrazovanju odraslih u gotovo svim upoređivanim zemljama najmanje su razvijeni. U nekim zemljama osnovno obrazovanje obuhvata samo organizovanje onih razreda, koji su naknadnim reformama uvedeni (Poljska, Švedska). U Vel. Britaniji, SAD, SR Nemačkoj i Mađarskoj samo se po jedna vrsta institucija bavi organizovanjem ovog nivoa obrazovanja: večernji instituti, centri za obrazovanje odraslih (SAD), osnovna škola (SR Nemačka), osnovna škola za obrazovanje radnika (Mađarska). Razlozi za ovakvu situaciju svakako proizilaze iz dostignutog obrazovnog i kulturnog nivoa nacije koje direktno utiče na stvaranje obrazovnih potreba za osnovnim obrazovanjem.

Najveći broj ustanova za osnovno obrazovanje konstituisan je u Jugoslaviji. To su: obrazovno-vaspitne organizacije za osnovno obrazovanje odraslih, odeljenja za osnovno obrazovanje odraslih pri osnovnim školama i odeljenja i škole za osnovno obrazovanje odraslih pri radničkim i narodnim univerzitetima. Veliki broj nepismenih kao posledica spleta ekonomskih, socijalnih, psiholoških i kulturnih faktora u našoj zemlji i potrebe koje iz ovog stanja proizilaze, uslovljavaju da se otvori i konstituiše što veći broj puteva, oblika i institucija, koji bi doprinosili bržem rešavanju ovog problema.

Međutim, na nerazvijenost osnovnog obrazovanja odraslih utiče i veza tog obrazovanja sa produktivnošću. Osnovno obrazovanje, iako je u suštini bitna pretpostavka društveno-ekonomskog razvitka, nije u direktnoj povezanosti sa produktivnošću, što u zemljama kapitalističkih odnosa (SAD, Vel. Britanija itd.) utiče na manju zainteresovanost kapitala za ovaj nivo obrazovanja.

Težnja za bržom i što većom reprodukcijom uslovljava ulaganje pre svega u obrazovanje koje će obezbediti brzo kvantitativno i kvalitativno povećanje i unapređenje proizvodnje, što je moguće ostvariti, pored sistemskog obrazovanja, i različitim trening programima (Džob trening) i studijskim programima prilagođavanja radnika mašini. To su opet obrazovani programi, čiji je cilj razvoj veština i navika (Set veština), bez obzira na postojanje i nivo osnovno obrazovnih znanja. U ovim zemljama se isto tako ide i na zapošljavanje onih radnika koji imaju osnovno obrazovanje, čime se ulaganje materijalnih sredstava u ovu vrstu obrazovanja prebacuje na druge društvene faktore.

Upravo zato se problemom nepismenosti i osnovnog obrazovanja na Zapadu pre svega bave razna radnička udruženja ili asocijacije, humanitarne i religiozne ustanove, a od državnih ustanova vojska, zatvori i postojeće ustanove za obrazovanje odraslih, koje pored ostalih delatnosti uključuju i ovu.

U zemljama gde je problem nepismenosti donekle rešen ili u kojima ima malo nepismenih, ustanove za osnovno obrazovanje odraslih organizuju rad na povećanju nivoa osnovnog obrazovanja, za kojim je nastala potreba novijim reformama i produžavanjem obaveznog osnovnog obrazovanja za mlade (Poljska, Mađarska, SR Nemačka, Švedska itd). Uzroci produžavanja osnovnog obrazovanja odraslih isto su tako i duboko društve-

no-ekonomski. Produžavanje je izazvano naučnim razvitkom, društvenim i ekonomskim potrebama i povećanom produktivnošću rada. Brzi razvitak naučnih znanja zahteva viši nivo obrazovanja, koje treba da bude osnova daljeg procesa profesionalnog obrazovanja odraslih.

Pružanjem ovog povišenog nivoa, ustanove za osnovno obrazovanje ostvaruju svoju osnovnu funkciju: omogućuju sticanje savremenog opšteg obrazovanja neophodnog za današnju proizvodnju, stvarajući time širu opšteobrazovnu osnovu za dalje profesionalno obrazovanje odraslih.

Različiti pristupi osnovnom obrazovanju odraslih u SAD, Vel. Britaniji, Švedskoj, Poljskoj i drugim upoređivanim zemljama uslovljavaju i različito struktuiranje sadržaja, programa i koncepcija. Pored elementarnih znanja usmerenih na izučavanje čitanja, pisanja, gramatike, maternjeg jezika, matematike itd, u kojima se planovi i programi malo razlikuju, indikativne razlike nastaju u onim delovima programa, koji imaju funkcionalni značaj (izborni deo) i koji se u svakoj zemlji određuje u skladu sa potrebama i zahtevima savremenog života. Tako se u SAD i Vel. Britaniji ti funkcionalni delovi programa izrazitije vezuju sa hobi-sadržajima, rekreativnim aktivnostima, ručnim radom, razvijanjem građanske svesti, situaciono osmišljenim i dinamičnim, okrenutim potrebama modernog života; u Poljskoj se ovi sadržaji vezuju sa potrebama i uslovima rada; u Švedskoj sa predmetima kao što su industrija, ručni rad, domaćinstvo, komercijalno poslovanje; u Mađarskoj su to sadržaji iz tri oblasti: zdravstvene, osnova vaspitanja u porodici i opštih znanja iz oblasti prava.

Najšira koncepcija prihvaćena je u Jugoslaviji. Kod nas je osnovno-opšte obrazovanje „okrenuto osposobljavanju čoveka da znalački i kritički postupa u svakoj svojoj akciji — na radnom mestu, u domu, u komuni, ali i da se prilagođava životu, koji se menja, ne gubeći sopstveni identitet”.¹⁰

Programi osnovnog obrazovanja u našoj zemlji treba da budu „funkcionalni”,¹¹ što znači uz opšte-obrazovnu osnovu moraju obezbeđivati znanja i umenja iz proizvodnje, i unapređivanja te proizvodnje, opštenarodne odbrane i društvene samozaštite i ekonomike domaćinstva; u isto vreme da su i funkcionalni u odnosu prema sredini, prema karakteru i vrsti proizvodnog rada, ličnom interesovanju odraslih itd. kao i da su elastični u odnosu na organizaciju — na vremensko i drugo prilagođavanje uslovima i mogućnostima polaznika.

Pored ustanova koje imaju za cilj pružanje i organizovanje obrazovanja za odrasle, dominantno formativnog karaktera na osnovnom, srednjem, višem i visokom obrazovanju, sastavni deo sistema čine i ustanove u čijem radu dominira informativni karakter obrazovanja odraslih: širenje i popularizovanje znanja kod odraslih.

To su brojne i raznovrsne ustanove, ne računajući tu biblioteke, muzeje, galerije, TV, radio i dr. — kojima andragoški rad predstavlja sporednu a ne glavnu delatnost, tu se ubrajaju: Gradski institut pismenosti u

¹⁰ Borivoj Samolovčev, Problem funkcionalizacije osnovnog obrazovanja odraslih, Andragogija, Zagreb, br. 3—5. 1977. str. 22.

¹¹ Videti o tome: Savićević dr Dušan, Socijalne-ekonomske dimenzije funkcionalne pismenosti, Naša stručna škola, I, br. 7. 1973.

Londonu, Agrikulturna ekstenza u SAD, narodni univerziteti i domovi kulture u Francuskoj,¹² akademije i sindikalne škole u SR Nemačkoj, narodni univerziteti u Švedskoj, narodni univerziteti u Poljskoj, TIT¹³ u Mađarskoj, narodni univerziteti, parkovi i domovi kulture u SSSR, radnički i narodni univerziteti u Jugoslaviji i dr.

To su najčešće kompleksne i rekreativne ustanove, usmerene na organizovanje obrazovnog rada, razvijanje društvenog života, na širenje i negovanje opšte kulture kod odraslih i negovanje specifičnih interesovanja sa stanovišta slobodnog vremena, namenjene svim građanima, bez obzira na školske kvalifikacije i uzrast. Programska osnova njihove aktivnosti izuzetno je široka i sadržajno bogata, a čine je društvene i prirodne nauke, politika, strani jezici, umetnost, rekreativne aktivnosti i slično. Bitna karakteristika rada ovih institucija je aktuelnost sadržaja i izrazita raznovrsnost organizacionih oblika obrazovanja sa stalnim i nestalnim sastavom odraslih.

Dr Milka Oljača

KOMPARATIVNA ANALIZA SISTEMA USTANOVA ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH

Rezime

Reforma sistema obrazovanja odraslih, a samim tim i obrazovno-vaspitnih organizacija, koje predstavljaju konstitutivne segmente tog sistema, i proces prilagođavanja njihovih organizacionih, programskih, metodskih i drugih elemenata savremenom proizvodno-tehničkom, ekonomskom i kulturnom razvitku naše zemlje, nameće potrebu komparativnog sagledavanja sistema ustanova za obrazovanje odraslih u drugim zemljama. Komparativnim proučavanjima glavnih tokova obrazovanja i vaspitanja odraslih u drugim zemljama, analizom i upoređivanjem struktura obrazovno-vaspitnih sistema, njihovih karakteristika i perspektiva daljeg razvoja omogućava se objektivnije naučno predviđanje, prilagođavanje, menjanje i nalaženje adekvatnijih rešenja u sopstvenom sistemu vaspitanja i obrazovanja. Na taj način stvara se osnova za određivanje kriterijuma procenjivanja razvijenosti našeg sistema ustanova za obrazovanje odraslih, saznaju se nove mogućnosti reforme i pravci usklađivanja sistema sa ovim faktorima koji deluju bez obzira na društveno-političke specifičnosti zemlje.

Komparativni pristup bio je usmeren na upoređivanje strukture ustanova koje čine sistem, na analizu socijalnih i obrazovno-vaspitnih funkcija tih ustanova izraženih kroz ciljeve i zadatke obrazovno-vaspitnog rada, koji se planski i sistematski realizuju u određenoj ustanovi. Ovako projektovana uporedna analiza sistema obrazovanja odraslih ostvarena je uz primenu svih postupaka komparativne metode istraživanja. To se pre svega odnosi na prikupljanje podataka iz dostupne literature o sistemima ustanova za obrazovanje odraslih, polazeći od navedenih kriterijuma komparacije: strukture, cilja, sadržaja i oblika obrazovno-vaspitnog rada sa odraslima, zatim na deskripciju, komparaciju i na naučno objašnjavanje dobijenih podataka.

¹² Jovan Joseph, Narodno obrazovanje u Francuskoj — načela, problemi i perspektive, Obrazovanja odraslih, br. 1—2., Zagreb, 1959.

¹³ Török Ivan, O delatnosti društva za popularizovanje nauke u NR Mađarskoj (TIT), Andragogija, br. 1., Zagreb, 1971.

Dr Milka Oljača

A COMPARATIVE ANALYSIS OF SYSTEMS OF INSTITUTIONS FOR ADULT EDUCATION

Summary

A reform of the system for the education of adults, and thereby of the education institutions which are the constitutive segments of the system, and the process whereby their organisational, curriculum, methodological and other elements are adapted to the modern production, technical, economic and cultural development of Yugoslavia, imposes the need for a comparative consideration of the systems of institutions for the education of adults in other countries. A comparative study of the main trends in the education of adults in other countries, an analysis and confrontation of structures of education systems, their features and outlooks for further development provide for a more objective, scientifically founded outlining, adapting, changing and seeking of more adequate solutions in one's own system of education. In this way a basis is created for evaluating the degree of advancement of one's own system of institutions for adult education, new possibilities for reform are discovered and new directions for co-ordinating the system which factors which operate regardless of the specific socio-political characteristics of a country.

The comparison was oriented toward the structures of the institutions which form the system, toward an analysis of the educational functions of these institutions expressed through the goals and aims of education, realised in a planned and systematic way in a certain institution. This refers primarily to collecting information from available literature on the systems of institutions for the education of adults, according to the listed criteria: structure, goal, content and form of the education of adults, followed by a description, confrontation and scholarly interpretation of the information gained.

Dr BORIS WOLF I
VESNA PETROVIC-BACKOVIC

INTERNE METRIJSKE KARAKTERISTIKE NEKIH KOGNITIVNIH TESTOVA

UVOD

Konstrukcija, validacija i primena mernih instrumenata — testova za procenu određenih psihičkih karakteristika, predstavlja stalni problem u teorijskom i praktičkom razvoju metodologije istraživanja, definisanja i praćenja svih, pa i kognitivnih karakteristika ispitanika. Ovaj problem ima karakter stalnog zadatka, kako zbog činjenice da se neprekidno radi na konstruisanju novih i poboljšavanju ili adaptiranju postojećih mernih instrumenata, tako i zbog toga što se poboljšavaju i usavršavaju metode za procenu metrijskih karakteristika ovih instrumenata.

Ova studija je proistekla iz jednog, mnogo šire koncipiranog, istraživanja, koje je trebalo da pruži uvid u strukturu i međusobne relacije kognitivnih i konativnih karakteristika jednog dela populacije žena u Jugoslaviji. Ovde se pokušalo da se dobije pregled metrijskih karakteristika instrumenata koji su korišćeni u pomenutom istraživanju, a koji su služili za procenu osnovnih kognitivnih karakteristika ispitanika.

Drugi cilj ove studije je bio da se ukaže na stanje i mogućnosti savremene psihometrijske metodologije za određivanje osnovnih internih karakteristika mernih instrumenata. Odmah valja naglasiti da interne karakteristike predstavljaju samo jedan skup komponenti na osnovu kojih se određeni merni instrument prihvata za korišćenje u istraživanjima ili u praktičnoj primeni, ali te karakteristike predstavljaju jedan od prvih i neophodnih uslova koje neki merni instrument treba da zadovolji, da bi mogao opravdano da se koristi. Naime, ukoliko te karakteristike nisu zadovoljavajuće, tada ni ostale karakteristike, kao što su simptomatska i prognostička valjanost, ne mogu da budu povoljne.

Iako sa užeg psihometrijskog stanovišta ovo ne predstavlja suviše značajan podatak, ipak valja naglasiti da je ovo određivanje mernih karakteristika kognitivnih testova izvršeno na uzorku žena, a takva istraživanja na populaciji žena, koliko je nama poznato, predstavljaju dosta redak slučaj.

METODOLOGIJA RADA

Osnovni cilj ovog istraživanja je bio da se odrede interne metrijske karakteristike testova za procenu kognitivnih sposobnosti. Zbog toga je trebalo da se metodološkim planom obezbede sledeći uslovi:

- 1) uzorak ispitanika trebalo je da bude reprezentativan za dosta široko definisanu populaciju;
- 2) efektiv uzorka morao je da bude toliki da osigura dovoljan broj stepeni slobode za pouzdanu procenu parametara manifestnih varijabli;
- 3) uzorak varijabli morao je da bude reprezentativan za univerzum kognitivnih karakteristika;
- 4) metode za određivanje internih metrijskih karakteristika morale su da budu maksimalno objektivne i u skladu sa savremenim pristupom ovoj problematici.

Uzorak ispitanika

Populacija ispitanika iz koje je odabran uzorak za ovo istraživanje može se definisati kao populacija žena starih između 19 i 27 godina, koje su zdrave i bez izraženih psihofizičkih mana i nedostataka i koje su se dobrovoljno prijavile za službu u JNA. Obzirom na ovo poslednje, ova populacija ne može da se sa dovoljnom pouzdanošću definiše kao populacija svih žena te dobi na teritoriji SFRJ. Obzirom na karakter mernih instrumenata koji su primenjeni u ovom istraživanju, u ovu populaciju nisu bile uključene ni one žene koje nisu u zadovoljavajućoj meri poznavale srpskohrvatski književni jezik na kom su bila davana sva uputstva i zadaci u testovima koji su u verbalnom obliku.

Prema podacima o ovoj populaciji, distribucija starosti nije potpuno simetrična; postoji zakrivljenost ulevo, tako da prosečna starost iznosi 22 godine i 8 meseci. Sa stanovišta predmeta ovog istraživanja može se konstatovati da je obuhvaćena populacija u momentu relativne stabilizacije razvoja kognitivnih karakteristika koje su bile merene.

Po sociokulturnim karakteristikama ova populacija je komparabilna onim delovima populacije žena čija je školska sprema jednaka završenoj osnovnoj školi ili više. Po geografsko-klimatskim i demografskim karakteristikama, ispitanice su u dobroj meri ravnomerno pokrile celo područje Jugoslavije, iako su zapažena odstupanja za one regione gde srpskohrvatski nije maternji jezik.

Efektiv uzorka od 391 ispitanice dozvoljava da se, uz verovatnoću greške manju od 5%, svaka korelacija jednaka ili veća od 0.100 može smatrati značajno različitom od nule. Na taj način je obezbeđeno da se dobijeni rezultati mogu generalizirati sa dovoljnom pouzdanošću na definisanu populaciju u celini.

Varijable

Merni instrumenti, odnosno varijable za procenu osnovnih dimenzija kognitivnog prostora odabrani su tako da se pokrije kibernetički model

Momirovića, Šipke, Wolfa i Džamonje (1978), koji je ponovo analiziran u tri navrata (Momirović, Gredelj i Hošek, 1980; Wolf, 1980; Momirović, Bosnar i Horga, 1982). Ovaj model kognitivnog funkcionisanja sukladan je kibernetičkom modelu Dasa, Kirbija i Džermena (Dass, Kirby i Jarman, 1975) i modelu Reklena i Valena (Reuchlin i Valin, 1953), odnosno modelu Matić, Momirovića, Kovačevića i Wolfa (1964).

Svi merni instrumenti su izabrani tako da sa dovoljnom pouzdanošću procenjuju izabrane dimenzije kognitivnog funkcionisanja. Prilikom izbora testova poštovan je i kriterij primenjivosti, tako da su u uži izbor ušli samo oni instrumenti koji se primenjuju na jugoslovenskoj populaciji sličnih karakteristika. Vodeći računa o svim navedenim kriterijima, izabrano je po tri testa za svaki od tri tipa kognitivnog procesiranja, pa je kognitivni prostor pokriven sledećim varijablama:

- 1) za procenu efikasnosti perceptivnog procesora: IT—1, CF—2, GT—7;
- 2) za procenu efikasnosti serijalnog procesora: ALF—4, ALF—7, G—SIN;
- 3) za procenu efikasnosti paralelnog procesora: S—1, IT—2, D—48B.

IT—1 — test sparivanja crteža B. Dvořak, namenjen proceni perceptivne identifikacije i diskriminacije. Zадaci su tipa višestrukog izbora, a rešavaju se tako što treba da se identifikuje koji je, od četiri predložena crteža, identičan zadanom crtežu. Test sadrži 30 zadataka, a vreme za rešavanje je ograničeno na četiri minuta.

CF—2 test traženja skrivenog znaka Gotšalda i Tersona (Gotschaldt i Thurstone) namenjen je za procenu fleksibilnog uobličavanja prema Tersonovoj šemi, odnosno faktora konvergentne produkcije figuralnih transformacija prema Gilfordovoj (Guilford) klasifikaciji intelektualnih sposobnosti. Test sadrži 20 zadataka od kojih svaki predstavlja niz od 10 različitih grafičkih kompozicija u kojima jeste (ili nije) zamaskiran zadati znak. Za svaku grafičku kompoziciju treba označiti da li ona sadrži zadati znak, tako da rezultat ispitanika u svakom zadatku može da se kreće od 0—10. Vreme za rešavanje je ograničeno na tri minuta.

GT—7 — test sparivanja crteža. B. Dvořak, namenjen je proceni perceptivne identifikacije. Sadrži četiri bloka po 12—18 geometrijskih crteža datih u dva različito organizovana konteksta i oni su u jednom obeleženi slovima, a u drugom brojevima. Potrebno je da se za crteže označene slovima utvrdi kojim brojem su obeleženi ti isti, ali u drugom kontekstu. Test sadrži 60 zadataka, a vreme za rešavanje je ograničeno na 6 minuta.

ALF—4 — test sinonima-antonima F. L. Wells-a, namenjen je proceni identifikacije denotativnog značenja verbalnih simbola. Sadrži 40 zadataka tipa dvostrukog izbora, gde treba da se označi da li dve prezentirane reči imaju isto ili suprotno značenje. Vreme za rešavanje iznosi dva minuta, tako da i taj test pripada kategoriji brzinskih testova.

ALF—7 — test analogija Wells-a namenjen je da meri sposobnost verbalnog razumevanja. Sadrži 39 zadataka tipa višestrukog izbora, gde treba utvrditi vrstu odnosa između dve prezentirane reči, a zatim, između četiri predložena odgovora, pronaći reč koja sa zadanom reči stoji u istom takvom odnosu. Vreme za rešavanje iznosi dva minuta, što mu takođe daje karakteristike brzinskih testova.

G—SIN — test sinonima Ignjatovića, M. Petrović, Vučinića i Bukvića, namenjen proceni brze identifikacije semantičkog sadržaja verbalnih simbola. Sadrži 39 zadataka tipa višestrukog izbora, gde treba da se između pet ponuđenih reči identifikuje ona koja je po svom značenju najpribližnija zadatoj reči. Vreme za rešavanje iznosi tri minuta.

S—1 — test specijalnog rezonovanja Reklena i Valena u adaptaciji A. Matić, Kovačevića, Momirovića i Wolfa, namenjen je proceni simultane edukcije specijalnih relacija. Sadrži 30 zadataka gde treba da se odredi koja od četiri transverzalne projekcije skupine opeka odgovara slici skupine opeka. Vreme rada iznosi 10 minuta, što je dovoljno da većina ispitanika pokuša da reši sve zadatke.

IT—2 — test opšte vizualizacije Terstona i B. Dvořak, namenjen proceni edukcije specijalnih relacija. Sadrži 39 zadataka tipa višestrukog izbora, gde treba da se utvrdi kojem od četiri predložena geometrijska tela odgovara zadani nacrt. Vreme za rešavanje iznosi 15 minuta, tako da ovaj test pripada kategoriji testova snage.

D—48B — test domina Anstey-a, namenjen da posluži u proceni opšteg faktora inteligencije. U istraživanju je primenjena revizija originalne forme (Momirović, 1972) koja ne sadrži četiri zadatka koji su bili veoma slabo saturirani sa zajedničkim predmetom merenja ostalih zadataka. Test sadrži 40 zadataka od kojih se svaki sastoji od 4—8 domina složenih u određenom poretku i gde treba da se u preostalu praznu dominu upišu vrednosti tako da se ona uklopi u zadatak strukturu. Vreme za rešavanje iznosi 15 minuta, tako da i ovaj test pripada kategoriji testova snage.

Postupak ispitivanja

Ispitivanje kognitivnih karakteristika uzorka iz populacije žena izvršena su na grupama od 16—22 ispitanica, u posebnim prostorijama (najčešće učionicama) koje su ispunjavale standardne uslove grupnog psihološkog ispitivanja. Sva ispitivanja su izvršena u prepodnevnom vremenu. Prilikom svakog grupnog ispitivanja psiholog-ispitivač je vodio i protokol o ispitivanju u kom je iznosio sve podatke i događaje koji su mogli da utiču na regularnost ispitivanja, navodio broj prisutnih ispitanica, razlog odsustvovanja, kao i broj onih koje nisu ispitane u celosti i razloge njihovog isključivanja. Uvidom u ove protokole može se konstatovati da su sva grupna ispitivanja sprovedena pod regularnim okolnostima, da su sve članice uzorka koje nisu prisustvovala ispitivanju bile opravdano odsutne iz razloga koji nisu mogli da utiču na specifično selekcioniranje ovog uzorka, da su sve ispitanice bile motivisane za ispitivanje i da u uzorak nisu uključene samo one ispitanice koje nisu dovoljno poznavale jezik na kom su bili dati verbalni kognitivni testovi.

Metode obrade rezultata

Interne merne karakteristike, pod čime se u ovom tekstu podrazumeva: diskriminativnost, reprezentativnost, pouzdanost i homogenost, ana-

lizirane su za sve testove i pod klasičnim, i pod Hotelingovim (Hotelling) i pod Gutmanovim (Guttman) modelom merenja.

Količina zajedničke varijanse i diskriminativnost rezultata pod različitim modelima merenja procenjena je na osnovu:

- (1) ukupne količine zajedničke varijanse (w), definisane zbirom varijansi čestica projiciranih u Gutmanov prostor (Guttman, 1953);
- (2) relativne količine zajedničke varijanse (R_w);
- (3) varijanse prve glavne komponente (L) u Hotelingovom prostoru (Hotelling, 1933; Gulliksen, 1950)
- (4) relativne varijanse prve glavne komponente (R_L) u Hotelingovom prostoru
- (5) varijanse prve glavne komponente (n) u Harisovom prostoru (Harris, 1962)
- (6) relativne varijanse prve glavne komponente (R_n) u Harisovom prostoru
- (7) varijanse prve glavne komponente (d) u Gutmanovom prostoru (Guttman, 1953; aKiser, 1961; Momirović, 1972)
- (8) normirane varijanse (s^2) rezultata dobijenih metodom jednostavne sumacije (Burt, 1940).

Pouzdanost i reprezentativnost rezultata procenjena je na osnovu:

- (1) Kronbah-Spirmen-Braun-Kuder-Ričardsonovog koeficijenta pouzdanosti (r_{tt}) za testovne rezultate dobijene jednostavno sabiranjem rezultata u pojedinim česticama (Krkočić, Momirović i Petz, 1966)
- (2) Gutman-Najsvonderovom (L_6) procenom pouzdanosti prve Harisove komponente (Nicewander, 1975)
- (3) procenom donje granice pouzdanosti (t) pod Gutmanovim modelom merenja (Momirović, 1975)
- (4) procenom maksimalne donje granice pouzdanosti (Ro_1) pod Gutmanovim modelom merenja (Momirović i Dobrić, 1976);
- (5) procenom maksimalne gornje granice pouzdanosti (Ro_2) pod Gutmanovim modelom merenja (Zakrajšek, Momirović i Dobrić, 1977);
- (6) Kronbah-Kajzer-Kefrijevom procenom pouzdanosti prve glavne komponente (a) u Hotelingovom prostoru (Kaiser i Cafrey, 1965);
- (7) procenom maksimalne donje granice pouzdanosti (a_1) prve glavne komponente u Hotelingovom prostoru (Momirović i Gredelj, 1980);
- (8) procenom maksimalne gornje granice pouzdanosti (a_2) prve glavne komponente u Hotelingovom prostoru (Momirović i Gredelj, 1980);
- (9) Kajzer-Rajsove procene reprezentativnosti uzorka čestica (Kaiser i Rice, 1974).

Za procenu homogenosti upotrebljene su ove mere:

- (1) prosečna korelacija (r) između čestica (Krkočić, 1966);
- (2) relativna varijansa prve glavne komponente (h) u Gutmanovom prostoru (Momirović, 1978).

Za svaku česticu svakog od analiziranih mernih instrumenata izračunate su projekcije na:

- (1) prvi desni svojstveni vektor matrice standardizovanih podataka (x)

- (2) prvi desni svojstveni vektor matrice podataka u univerzalnoj (Harrisovoj) metrici (y);
- (3) prvi desni svojstveni vektor matrice podataka u imaž (image Gutmanovoj) metrici,

kako bi se mogla proceniti važnost svake čestice za određivanje ukupnog rezultata pod različitim modelima merenja i kako bi se ti podaci mogli upotrebiti za izračunavanje ukupnog rezultata u testu u kasnijim primenama na komparabilnim uzorcima ispitanika.

Metrijske karakteristike čestica procenjene su na osnovu:

- (1) varijanse čestica u Gutmanovom prostoru (SMC), što je ujedno i donja granica pouzdanosti čestica (Nicewander, 1975)
- (2) koeficijenta reprezentativnosti čestica (R_o) pod Gutmanovom teorijom o univerzumima varijabli (Momirović, Dobrić i Gredelj, 1978)
- (3) Kajzer-Rajsove mere reprezentativnosti (MSA) čestica za univerzum svih čestica (Kaiser i Rice, 1974)
- (4) koeficijenta valjanosti (V) definisanog korelacijom rezultata u čestici sa prvom glavnom komponentom u Hotellingovom prostoru (Gulliksen, 1950; Momirović i Gredelj, 1980);
- (5) koeficijenta homogenosti (H) definisanog kovarijansom čestice transformirane u imaž oblik sa prvom glavnom komponentom u Gutmanovom prostoru (Momirović, 1978);
- (6) koeficijenta diskriminativnosti (B) definisanog korelacijom rezultata u čestici sa ukupnim rezultatom dobijenim tehnikom jednostavne sumacije (Guilford, 1954; Krković, 1966).

Sve analize izvedene su programom RTT7G (Momirović i Prot, 1985), GENSTAT varijantom SS programa RTT7 A. Momirovića (1982) na računaru UNIVAC 1100/42 Sveučilišnog računarskog centra u Zagrebu. Eksplicitni opis primenjenih metoda može se naći u Momirović i Gredelj, 1980.

METRIJSKE KARAKTERISTIKE KOGNITIVNIH TESTOVA

Osnovne metrijske karakteristike kognitivnih testova su prikazane u tabeli 1, gde su dati podaci o varijabilitetu i u tabeli 2, gde su dati podaci o pouzdanosti, reprezentativnosti i homogenosti kognitivnih testova.

Primenjeni testovi u dosta velikoj meri variraju po veličini zajedničke varijanse i to donekle zavisno od broja zadataka u njima. Najveću relativnu zajedničku varijansu ima CF—2, koji ima formalno najmanji broj zadataka, ali je do toga došlo zbog činjenice što je u tom testu, iz praktičnih razloga, došlo do sažimanja po 10 maskiranih figura u jednu česticu. Time je znatno povećan varijabilitet svake čestice, što se odrazilo i u zajedničkoj varijansi.

Sledeći test po veličini relativne zajedničke varijanse je GT—7 koji sadrži trećinu više zadataka od preostalih testova. Kod ostalih testova, koji praktički imaju isti broj zadataka, relativna varijansa dosta varira, pa je najveća za IT—1, približno jednaka za testove ALF—4, ALF—7, G—SIN i D—48B, a najmanja je kod testa IT—2.

Mnogo su važniji podaci koji se odnose na varijansu prve glavne komponente, jer govore o relativnom varijabilitetu zajedničkog premeta merenja svih čestica u testu. Uvidom u te vrednosti odmah se može konstatovati da nijedan od primenjenih testova ne predstavlja čisti faktorski test. Sa tog stanovišta najveći relativni varijabilitet prve glavne komponente opet ima test CF—2. Bitno sniženi varijabilitet imaju preostala dva testa za procenu efikasnosti perceptivnog procesa (IT—1, GT—7) dok preostali testovi imaju snižen varijabilitet prve glavne komponente, ali je to sniženje proporcionalno veličini zajedničke varijanse.

Uvidom u ostale podatke o varijabilitetu može se konstatovati da bi još bolje rešenje za određivanje rezultata na ovim testovima bilo reskaliranje na prvu glavnu komponentu Harisovog prostora. Ostali podaci su u velikoj meri sukladni već iznesenom komentaru.

Podaci o pouzdanosti testova (tabela 2) ukazuju da se svi mogu svrstati u testove sa zadovoljavajućom, a neki i sa veoma visokom, pouzdanošću. Čak i klasično određeni rezultati na ovim testovima (sem testova IT—1 i IT—2) pokazuju zadovoljavajuću pouzdanost. Primena sistema određivanja rezultata tako da se oni izračunavaju preko projekcija rezultata ispitanika u zadacima na prvu glavnu komponentu matrice rezultata u realnom prostoru, doveo je do toga da svi testovi, sem testa IT—2, imaju koeficijent pouzdanosti veći od 0.90. Podaci ukazuju da bi rezultate ispitanika na testu IT—2 trebalo reskalirati u Harisov prostor, kako bi se on tada izjednačio po svojoj pouzdanosti sa ostalim testovima. Takva bi operacija posebno poboljšala pouzdanost sva tri testa za procenu efikasnosti perceptivnog procesiranja. Ipak valja zaključiti da sa stanovišta pouzdanosti merenja, ova baterija testova može da da dovoljno pouzdane podatke o kognitivnom statusu ispitane populacije. S druge strane, relativna ujednačenost pouzdanosti svih devet testova, obezbeđuje nezavisnost faktorskih solucija od nejednakog uticaja pojedinih testova.

Koeficijenti reprezentativnosti kognitivnih testova su zadovoljavajući i kreću se između 0.80 do 0.92.

Za razliku od prethodnih podataka, homogenost primenjenih testova, određena kao Momirovićev koeficijent homogenosti (h), veoma varira, od 0.32 za GT—7 do 0.70 za S—1. Međutim, ostaje činjenica da su koeficijenti homogenosti unutar svakog od tri bloka varijabli mnogo ujednačeniji, što govori u prilog pretpostavci da neke spoljne karakteristike testova (verbalni — neverbalni stimulusi, ili testovi brzine — snage) imaju uticaja na visinu koeficijenata homogenosti.

Prosečne korelacije zadataka u testovima su relativno niske, ali ne i neuobičajene, pogotovo u onoj vrsti testova kod kojih se javlja izražena tendencija ka simpleks strukturi u matrici interkorelacija zadataka. Izrazito više prosečne korelacije čestica imaju CF—2 (zbog znatno većeg varijabiliteta čestica) i S—1 (verovatno zbog velikog broja čestica sa prosečnom težinom). Iz istih razloga, prosečne korelacije kod testova G—SIN i D—48B su nešto više nego kod preostalih testova.

Da bi se bolje definisali predmeti merenja testova, a posebno sa aspekta formiranja rezultata na testu, proanalizirane su i osnovne merne

karakteristike čestica. Zbog obima podataka, ovde nisu prikazani tabelarni rezultati, već je dat samo komentar dobijenih rezultata.

Zadaci u testu IT—1 imaju isti raspored vrednosti mernih karakteristika kao što se najčešće dešava kod tipičnih brzinskih testova, gde je vrednost svake čestice određena njenim položajem u testu, a mnogo manje njenim sadržajem. Rezultat u testu dominantno definišu zadaci od sedamnaestog pa naviše i njihov uticaj raste do tridesetčetvrtog, a nakon toga lagano opada. Iz ovog se može zaključiti da je test dobro prilagođen za ispitivanje na ovoj populaciji.

Zadaci u testu CF—2 pokazuju veoma izjednačene i izrazito dobre merne karakteristike. U definisanju rezultata na testu učestvuju gotovo podjednako svi zadaci, ali se može zapaziti da zadaci iz sredine testa utiču nešto više od ostalih, što ujedno ukazuje da je test veoma dobro prilagođen za ispitivanje na ovoj populaciji.

I test GT—7 po rasporedu vrednosti mernih karakteristika zadataka pokazuje da se radi o tipičnom brzinskom testu. Rezultat u testu prvenstveno definišu zadaci iz druge polovine testa i njihov uticaj, kao i ostale merne karakteristike, diskretno rastu od četrnaestog do četrdesetsedmog zadataka, a zatim veoma lagano opadaju. Prema tome, i za ovaj test se može zaključiti da njegove merne karakteristike pokazuju da je dobro prilagođen za primenu na ovoj populaciji.

Test ALF—4 ima, po mernim vrednostima, sve karakteristike brzinskog testa koji je u dobroj meri prelagan za ispitivanu populaciju. Uticaj zadataka u definisanju ukupnog rezultata u testu sukcesivno raste, sa manjim odstupanjima, od desetog zadatka pa do kraja. Analiza mernih karakteristika pojedinih zadataka pokazuje da bi bilo potrebno da se zadaci broj 16 i 26 zamene boljima. Ujedno bi bilo dobro da se test produži za desetak zadataka, obzirom da je vreme za rešavanje ionako kratko, pa dalje skraćenje ne bi imalo smisla. Povećanjem broja zadataka poboljšala bi se diskriminativnost testa, kao i ostale metrijske karakteristike.

Test ALF—7, po mernim karakteristikama zadataka, a i po načinu primene, spada između brzinskih i testova snage, jer mu je vreme za primenu relativno ograničeno, ali se zadaci u dobroj meri međusobno razlikuju i po sadržajnoj težini, odnosno, njihovi indeksi težine variraju donekle nezavisno od položaja zadatka u testu. Obzirom da se radi o tipičnom verbalnom testu, težina zadataka je donekle uslovljena i stepenom poznatosti pojedinih verbalnih stimulusa za pojedine subuzorke ispitanika. Rezultat u testu u najvećoj meri definišu zadaci od četrnaestog pa do pretposljednog, sa izuzetkom zadatka 29 koji rešava samo 10% ispitanika. Jednako tako, poslednji zadatak je suviše težak za ispitanu populaciju, a zadaci na samom početku (sve do jedanaestog) su suviše lagani, ali obzirom da im je uloga da uvode ispitanika u rad, njih ne bi trebalo menjati. Na osnovu svih mernih karakteristika može se zaključiti da je test u celini primeren ovoj populaciji.

Jednako tako, test G—SIN ima zadatke različite težine zbog kratkog vremena za rešavanje (3 minuta) i zbog nastojanja autora da zadatke poređaju po težini (što im nije uspelo u potpunosti), raspored vrednosti mernih karakteristika je identičan kao i kod prethodnih brzinskih testova. Od-

mah valja naglasiti da su merne karakteristike zadataka i testa u celini, veoma dobre i da je test dobro prilagođen ovoj populaciji. Ovo je posebno značajno ako se ima u vidu činjenica da je to jedini test u ovoj bateriji koji je konstruisan u našoj zemlji. Za buduću primenu mogao bi se poboljšati zamenom ili adaptacijom nekih suviše lakih zadataka.

Test S—1 se i u ovom ispitivanju pokazao kao nešto prelagan za našu populaciju te starosne dobi, ali zahvaljujući veoma dobroj i ujednačenoj diskriminativnosti čestica i relativno visokim interkorelacijama zadataka, ponovo su dobijene veoma povoljne metrijske karakteristike gotovo svih zadataka u testu, kao i testa u celini. Merne karakteristike zadataka su praktički jednake, sem što se pokazuje lagana tendencija da su njihove vrednosti nešto niže kod početnih i završnih zadataka.

Test IT—2 ima najslabije metrijske karakteristike od tri testa za procenu efikasnosti paralelnog procesora, ali uvidom u merne karakteristike čestica uočavamo neobičnu činjenicu da su one posve zadovoljavajuće. Na osnovu toga nije moguće predložiti neke izmene koje bi garantovale poboljšanje ovog testa. Na sreću, metrijske karakteristike testa u celini nisu takve da bi ga stavljale u izrazito podređen položaj u odnosu na ostale primenjene testove. Rezultat u testu definišu gotovo podjednako svi zadaci. Nešto bolje od ostalih to čine zadaci br. 9, 12, 20 i 27, koji se od ostalih razlikuju po tome što traže nešto veći stepen apstrakcije prilikom rešavanja. Ukupni rezultat najslabije definišu prvi i poslednja dva zadatka, što je verovatno i u vezi sa njihovim položajem u testu.

Test D—48B, kao i prethodni testovi, pokazuje veoma dobre merne karakteristike čestica. Redosled zadataka od lakših ka težima je u velikoj meri dobro balansirani, a raspored vrednosti mernih karakteristika ukazuje da je on dobro prilagođen ovoj populaciji. Rezultat na testu gotovo podjednako definišu svi, sem prva dva i poslednjih sedam zadataka. Bilo bi korisno da se zadatak 26 zameni nešto lakšim zadatkom, odnosno zadatkom u kome se zadržava princip rešavanja iz nekoliko prethodnih zadataka.

Tabela 1

OSNOVNE KARAKTERISTIKE KOGNITIVNIH TESTOVA

Test	Broj zadatak	w	R _w	L	R _l	n	R _n	d	s ²
IT—1	39	19.00	0.49	8.15	0.21	29.80	0.30	7.57	5.90
CF—2	20	14.23	0.71	6.69	0.33	34.94	0.41	6.22	6.42
GT—7	60	34.81	0.58	11.87	0.20	50.62	0.29	11.32	9.79
ALF—4	40	16.45	0.41	9.66	0.24	29.00	0.35	8.89	7.89
ALF—7	39	15.01	0.38	9.54	0.24	19.33	0.28	8.52	8.61
G—SIN	39	15.60	0.40	10.06	0.26	23.01	0.32	9.09	9.23
S—1	30	10.43	0.35	8.55	0.28	13.83	0.29	7.35	8.29
IT—2	39	9.00	0.23	6.59	0.17	9.13	0.18	5.22	6.15
D—48B	40	16.84	0.42	10.29	0.26	20.60	0.28	9.28	9.55

Tabela 2

POUZDANOST, REPREZENTATIVNOST I HOMOGENOST
KOGNITIVNIH TESTOVA

Test	R_{tt}	L_6	t	Ro_1	Ro_2	a	a_1	a_2	MSA	r	h
IT—1	.852	.966	.930	.934	.999	.900	.770	.985	.836	.129	.399
CF—2	.889	.971	.931	.944	.999	.895	.723	.978	.805	.286	.437
GT—7	.913	.980	.953	.961	1.000	.931	.839	.993	.835	.149	.325
ALF—4	.896	.966	.920	.932	.999	.919	.804	.989	.876	.177	.541
ALF—7	.907	.948	.894	.899	.997	.919	.801	.989	.897	.200	.568
G—SIN	.915	.957	.904	.915	.998	.924	.811	.990	.901	.217	.583
S—1	.910	.928	.860	.861	.995	.914	.780	.986	.921	.251	.705
IT—2	.859	.890	.792	.793	.988	.871	.720	.977	.832	.136	.580
D—48B	.918	.951	.902	.905	.998	.926	.815	.991	.900	.219	.551

ZAKLJUČAK

Svi ovi rezultati su prikazani iz dva osnovna razloga: da se ukaže na bateriju testova koja ima veoma dobre i proverene metrijske karakteristike i da se daje pregled savremenih pristupa u metodama za određivanje testovnih rezultata, kao i u metodama za određivanje osnovnih metrijskih karakteristika testova.

Dobijeni rezultati su pokazali da prikazana baterija testova sadrži merne instrumente sa zadovoljavajućim, pa čak i izuzetnim metrijskim karakteristikama, kao i da su ti testovi dobro prilagođeni za sprovođenje ispitivanja na ženskoj populaciji. Obzirom da su u ranijim istraživanjima dobijeni gotovo identični podaci za mušku populaciju, onda se može zaključiti da se ovde radi o vrednim mernim instrumentima koji su dobro prilagođeni za primenu na onim delovima jugoslovenske populacije odraslih, koji zadovoljavajuće govore i razumeju srpskohrvatski književni jezik. Takođe se pokazalo da bi se određenim manjim izmenama zadataka u testovima moglo postići poboljšanje metrijskih karakteristika tih testova.

Sa druge strane, pokazalo se da se metrijske karakteristike analiziranih testova mogu poboljšati i ako se njihovi rezultati određuju na matematičko-logički ispravniji način, odnosno ako se rezultati ispitanika na česticama reskaliraju u imaž, odnosno anti-imaž prostor, i ako se ukupni rezultat na testu određuje kao projekcija reskaliranih rezultata na česticama na prvi glavni predmet merenja definisan najvećom svojstvenom vrednošću matrice kovarijansi tih čestica.

LITERATURA

- Burt, C. L.: The factors of the mind. University of London Press, London, 1940.
- Das, J. P., J. Kirby and R. F. Jarman: Simultaneous and successive syntheses: an alternative model for cognitive abilities. *Psychological Bulletin*, 82 (1975), 1, 87—103.
- Guilford, J. P.: *Psychometric Methods*. McGraw Hill, New York, 1954 (2 ed.).
- Gulliksen, H.: *Theory of mental tests*. John Wiley, New York, 1950.
- Guttman, L.: Image theory for the structure of quantitative variates. *Psychometrika*, 18 (1953), 277—296.
- Harris, C. W.: Some Rao-Guttman relationship. *Psychometrika*, 27 (1962), 247—263.
- Hottelling, H.: Analysis of a complex of statistical variables into principal components. *Journal of Educational Psychology*, 24 (1933), 417—441.
- Kaiser, H. F.: A note of Guttman's lower bound for the number of common factors. *British Journal of Statistical Psychology*, 14 (1961), 1—2.
- Kaiser, H. F. and J. Rice: Little Jiffy, Mark IV. *Educational and Psychological Measurement*, 34 (1974), 111—117.
- Krkević, A., K. Momirović i B. Petz: *Odabrana poglavlja iz psihometrije i ne-parametrijske statistike*. Društvo psihologa Hrvatske, Zagreb, 1966.
- Matić, A., V. Kovačević, K. Momirović i B. Wolf: *Faktorska analiza nekih kognitivnih testova*. II kongres psihologa Jugoslavije, Zagreb, 1964.
- Momirović, A.: *Određivanje metrijskih karakteristika psiholoških testova pomoću kompjutera*. Diplomski rad na Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu, Zagreb, 1982.
- Momirović, K.: *Metode za kondenzaciju i transformaciju kinezioloških informacija*. Institut za kineziologiju, Zagreb, 1972.
- Momirović, K., S. Horga i K. Bosnar: Kibernetički model kognitivnog funkcioniranja: pokušaj sinteze nekih teorija o strukturi kognitivnih sposobnosti. *Kineziologija*, 14 (1982), Izv. broj 5, 63—82.
- Momirović, K. i V. Dobrić: Jedna mjera donje granice pouzdanosti izvedena pod modelom koji dopušta nenulte kovarijance varijabli pogreške. *Zbornik saopćenja „Dani Ramira Bujasa”*, Zagreb, (1976), 135—143.
- Momirović, K., V. Dobrić i M. Gredelj: Mjere reprezentativnosti nekog uzorka varijabli. *Zbornik saopćenja „Znanstveni skup defektologa”*, Zagreb, 1978.
- Momirović, K. i M. Gredelj: Primjena elektronskih računala u određivanju metrijskih karakteristika i izračunavanju testovnih rezultata. *Zbornik Društva psihologa Hrvatske*, Zagreb, 1980.
- Momirović, K., M. Gredelj i A. Hošek: Funkcija perceptivnog, paralelnog i serijskog procesora u sistemu za strukturiranje pokreta. *Kineziologija*, 10 (1980), Izv. br. 3, 5—9.
- Momirović, K., P. Šipka, B. Wolf i Z. Džamonja: *Prilog formiranju jednog kibernetičkog modela kognitivnih sposobnosti*. VI kongres psihologa Jugoslavije, Sarajevo, 1978.
- Nicewander, A. W.: A relationships between Harris factors and Guttman's sixth lower bound to reliability. *Psychometrika*, 40 (1975), 2, 197—203.
- Reuchlin, M. and E. Valin: *Tests collectifs*. De Centre de recherches B. C. R. Binop, 3, (1953).
- Wolf, B.: Faktorski sistem ocenjivanja testova i struktura intelektualnih sposobnosti. *Psihologija*, 4 (1980), 3—23.
- Zakrajšek, E., K. Momirović i V. Dobrić: Alternativna definicija pouzdanosti pod modelom koji dopušta nenulte kovarijance varijabli pogreške. *Kineziologija*, 7 (1977), 1—2, 157—160.

INTERNE METRIJSKE KARAKTERISTIKE NEKIH KOGNITIVNIH TESTOVA

Rezime

Na uzorku od 391 ispitanika koji je bio reprezentativan za populaciju žena, starih 19—27 godina, sa celog područja SFRJ, koje su se prijavile za dobrovoljno služenje vojnog roka i koje su dovoljno poznavale srpskohrvatski književni jezik, primenjena je baterija od devet testova za procenu efikasnosti kognitivnog funkcionisanja. Izabrani testovi su dobro i ravnomerno pokrivali tri osnovne dimenzije kognitivnog prostora, u skladu sa kibernetičkim modelom kognitivnog funkcionisanja.

Proverene su interne metrijske karakteristike tih testova (diskriminativnost, pouzdanost, reprezentativnost i homogenost) i to pod različitim modelima za određivanje rezultata na testu. Dobijeni podaci su pokazali da analizirani testovi imaju povoljne, pa čak i izvanredne metrijske karakteristike, posebno ako se njihovi rezultati određuju na matematički ispravan način.

Dr Boris Wolf & Vesna Petrović-Backović

INTERNAL METRIC CHARACTERISTICS OF CERTAIN COGNITIVE TESTS

Summary

On a sample of 391 subjects taken to be representative of a population of women, aged 19 to 27, from all over Yugoslavia, who had voluntarily registered for a term of military service and who had an adequate knowledge of Serbo-Croatian, a battery of nine tests was applied to evaluate the efficiency of cognitive functioning. The chosen tests made a good and even coverage of the three basic dimensions of the space of cognition, in keeping with the cybernetic model of cognitive functioning.

The internal metric characteristics of these tests (discrimination, reliability, representativeness and homogeneity) were judged under various models for determining test results. The data collected in this manner revealed that the analysed tests possess favourable, and even exceptional internal metric characteristics, particularly if their results are determined in a mathematically valid manner.

DIDAKTIČKI PROBLEMI OBRAZOVNOG SOFTVERA

Termini softvera,¹ kao i njemu suprotan termin hardver,² upotrebljavaju se danas širom sveta u stručnoj terminologiji mnogih nauka i naučnih disciplina, koje se povezuju sa kibernetikom i (ili) u kojima se koriste računari. Dok se hardver odnosi na mašinski, fizički deo računara, softver označava sve vrste programa za računare. Ti programi su većinom uskladišteni na kasetama ili disketama, odakle se učitavaju u memoriju računara i zatim su na raspolaganju korisnicima da se njima služe.

Razvijen je veoma veliki broj različitih vrsta softvera; prema njihovoj nameni može se govoriti o sledećim:

1. Igre (akcione, avanturističke, simulatorske, tradicionalne)
2. Aplikativni (tekst-procesori, programi za rad sa bazama podataka, sa matricama i formularima, grafikom, zvukom i slično),
3. Sistemski (tkz. kompajleri i asembleri),
4. Obrazovni (nastavni) programi.

U ovom radu biće učinjen pokušaj da se obrazovni (nastavni) softver celovitije sagleda, prvenstveno sa didaktičkog stanovišta.

Na samom početku razvoja računarske tehnike, neposredno posle drugog svetskog rata, uočena je moguća primena računara u obrazovanju. Međutim, tadašnji nivo tehnologije, kao i visoka cena računara nisu omogućavali njihovu širu primenu. Ozbiljna šansa za ulazak računara u škole ukazala se sa elektronskom tehnologijom visokog stepena integracije, koja je unapredila performanse računarskih sistema i širom otvorila vrata za njihov ulazak, u sve oblasti života ljudi, pa i u oblast obrazovanja i vaspitanja, odnosno nastave.

Prošlo je već više od dvadeset pet godina, od kako je na Univerzitetu Illinois (Urbana, SAD), razvijen prvi sistem nastave uz pomoć kompjutera, nazvan PLATO I (Program Logic for Automatic Teaching Operations). Praksa korišćenja računara u nastavnom procesu brzo se širila ka-

¹ Engleski „software”.

² Engleski „hardware”.

ko u SAD, tako i u drugim zemljama sveta, na istoku i na zapadu.³ Analiza višegodišnjeg iskustva u primeni kompjutera u nastavi daje realne osnove za konstataciju da se nužnost i vrednost uvođenja kompjutera u nastavu mogu smatrati dokazanim.⁴

Kad je reč o nužnosti uvođenja kompjutera u nastavu, treba naglasiti da, kao što se danas ne može zamisliti čovek koji ne zna šta je telefon i koji ne zna da ga koristi, tako se ne može zamisliti čovek sutrašnjice koji ne zna šta je računar, koji ne ume da sa njime komunicira, da se njime služi.

Vrednost kompjutera u nastavi iskazuje se kroz brojne prednosti koje kao specifičan medijum ima, odnosno može da unese u nastavni proces. Neke od tih prednosti su: bolji rezultati nastave ispoljeni u vidu povećanog kvantiteta i kvaliteta znanja učenika; viši nivo individualizacije nastave, sve do nivoa autentično individualizovane nastave; simuliranje skupih i opasnih eksperimenata; vođenje i kontrola laboratorijskih i eksperimentalnih vežbanja učenika; razvoj preciznosti kod učenika u postavljanju zahteva i davanju odgovora; povratna informacija namenjena učeniku, pravovremena i iscrpna, o toku procesa usvajanja znanja ili ovladavanja nekom veštinom, navikom i sl.; automatizacija praćenja napredovanja i postignuća pojedinih učenika i odeljenja u celini (počev od evidentiranja do merenja i vrednovanja).

Kompjuter treba smatrati nastavnim medijumom, koji je, kao i drugi savremeni medijumi (i svi oni zajedno) uveden u nastavu radi povećanja njenih ukupnih efekata. Jer, upotreba savremenih medijuma „stvora raznovrsnija, dinamičnija, kompleksnija znanja, koja su bliža savremenim, potrebama i zahtevima; savremeni medijumi omogućavaju nastavnicima da deo svog vremena posvete značajnijim poslovima i efikasnijim kontaktima sa učenicima, oni im obezbeđuju vreme za razgovor, različita procenjivanja, nove ideje, fleksibilniji prilaz u sticanju informacija i povratnih informacija.⁵

Nastava u kojoj se koristi kompjuter, odnosno, nastava koja se realizuje uz pomoć kompjutera, može se shvatiti kao danas najviši oblik programirane nastave, ili zbog većeg broja svojih specifičnosti, kao poseban nastavni sistem u kojem kompjuter preuzima neke nastavnikove funkcije: funkciju predaje nastavnih informacija, funkciju prijema informacija od učenika, obezbeđujući operativnu povratnu spregu i prilagođavanje nastave učenikovim sposobnostima, brzini rada i slično, funkciju vođenja uvežbavanja i proveru znanja učenika.

Nastava uz pomoć kompjutera realizuje se kroz različite nastavne strategije (pedagoške logike ili interaktivne paradigme) koje podrazumevaju određena pravila upravljanja interakcijom između učenika i kompjutera, u zavisnosti od mogućnosti softvera i hardvera. Još uvek nema jedinstvenog kriterijuma za klasifikovanje nastavnih strategija, pa se pojedini autori opredeljuju za različite kriterijume i navode različit broj stra-

³ Soljan, N., Nastava i učenje uz pomoć kompjutera, PKZ, Zagreb, 1972., str. 17—38.

⁴ Computer & Education, vol. 4., No. 4., 1980., p. 259—267.

⁵ Đorđević, J., Savremena nastava, Naučna knjiga, Beograd, 1981., str. 219.

tegija. Najčešće se pominju: vežbanje, poučavanje, dijalog, traženje informacija, kontrola učenika, rešavanje problema, simuliranje i obrazovne igre. Nastavu uz pomoć kompjutera, sa svim do sada razvijenim nastavnim strategijama, treba razmatrati kao jedan od savremenih nastavnih sistema; ona tek u odnosu sa ostalim i tradicionalnim i savremenim nastavnim sistemima, suprotstavljajući se prvim, odnosno sadejstvujući sa drugima, nalazi svoje mesto, ulogu i značaj.

Da bi se manifestovale pozitivne i poželjne karakteristike nastave uz pomoć kompjutera i da bi uvođenje kompjutera u nastavni proces pokazalo svoju pravu vrednost neizbežno je ispunjenje nekoliko uslova.

Jedan od tih uslova, veoma značajan, jeste kvalitet nastavnika — nosioca nastavnog predmeta, odnosno nastavnog procesa, u kojem se koristi kompjuter. Nastavnik pre svega mora biti dobar stručnjak, a i poznavalac pedagoško-psihološke naučne oblasti da bi u kompjuteru video prednosti, koje će ga motivisati za dodatne napore, jer njih primena kompjutera u nastavi zahteva od nastavnika.

Pored toga, neophodan uslov je da kompjuter bude kvalitetan, da poseduje odgovarajuće, potrebne karakteristike koje ga čine pogodnim za korišćenje u nastavi. Adekvatno iskorišćenje onoga što kompjuter može dati prvenstveno zavisi od pedagoško-didaktičke realizacije, odnosno od kvaliteta obrazovnog softvera.

Jednom rečju, efikasnost primene računara u nastavi zavisi od kvaliteta računara, programa i nastavnika. Najpoznatiji stručnjaci u ovoj oblasti uvek ističu to pitanje, posebno naglašavajući problem softvera. Kako je problem programa za nastavu uz pomoć kompjutera, odnosno problem softvera, po svojoj suštini didaktički, jasno je da se on najpre mora razmatrati sa stanovišta poznatih didaktičkih teorija o nastavnim programima.⁶ Tek na osnovu odgovarajućeg teorijskog pristupa zasnovanog na savremenim didaktičkim teorijama o izboru nastavnih sadržaja, može se pristupiti sledećem koraku, a to je izrada konkretnog programa za nastavu uz pomoć kompjutera.

Izrada obrazovnog, odnosno, nastavnog softvera prolazi kroz određene etape, sledeći specifičnu metodologiju. Pojedini autori razlikuju veći ili manji broj tih etapa,⁷ koje se u suštini mogu svesti na tri osnovne:

1. Pisanje koncepta programa,
2. Unošenje programa u memoriju kompjutera,
3. Provera i usavršavanje programa.⁸

Način rada u prvoj etapi veoma je sličan onom kod izrade programiranih programa, ili programiranih udžbenika na primer. „Kao i tamo i ovde se najprije određuju zadaci predviđenog programa, i to u što konkretnijim, operativnijim izrazima. U vezi s tim i ovdje je korisno da se

⁶ Krkljuš, S., *Obrazovna tehnologija i savremena nastava*, Misao, Novi Sad, 1986, str. 72.

⁷ Careva-Maruna, T., *Kompjuter u školama*, Svet kompjutera, Beograd, br. 9., 1986., str. 16—19. Tu se navode sledeće etape: analiza, priprema planiranja, dizajn programa, izgled ekrana, programiranje, testiranje i vrednovanje.

⁸ Mužić, V., *Kompjuter u savremenoj nastavi*, Školska knjiga, Zagreb, 1973., str. 104.

izrada kriterijskog instrumenta (testa, skale procjene ili nekog drugog instrumenta s pomoću kojeg će se mjeriti efikasnost programa) pomakne na sam početak rada. Nakon toga slijedi detaljna analiza predviđenog sadržaja, pri čemu se upotrebljavaju postupci uobičajeni u toj fazi izrade programiranih materijala. Rezultati te analiza osnova su za slijedeći korak: traženje strategije koja bi, s obzirom na specifičnost gradiva i osobine učenika, mogla biti najbliža optimalnoj. Odabir će se načini eksponiranja gradiva i komunikacija s učenikom, oblici razgranjivanja, specifični pristupi (induktivni, deduktivni, odnosno omjeri njihove kombinacije), osobito tehnike (npr. elementi idiografskog programiranja), itd. To će ujedno biti polazna točka za izradu hodograma slijeda članaka i grana programa kao i pisanje prvog teksta, zapravo koncepta samog programa.⁹

Uslovno rečeno, ova prva etapa je etapa „pedagoškog programiranja“, koju smenjuje „kompjutersko programiranje“, odnosno unošenje programiranog sadržaja u memoriju kompjutera.

U trećoj etapi radi se eksperimentalna primena i provera programa, zatim analiza rezultata, pa revizija programa. Ceo ovaj postupak se ponavlja sve dok program ne bude validiran, tj. efikasan na predviđenom visokom nivou u svim mogućim slučajevima njegove primene.

Kad je reč o obrazovnom softveru i njegovoj izradi mora se naglasiti da pre odluke o početku rada treba precizno analizirati njegovu opravdanost. Drugim rečima, samo ako se na osnovu sprovedene analize zaključi da je odnos ukupnih efekata i uloženog rada povoljan, ima smisla pisati softver za određenu nastavnu jedinicu, temu ili celinu.

Poznato je, naime, da je za pisanje jedne kvalitetne nastavne jedinice za nastavu uz pomoć kompjutera, koja se realno izvodi u toku jednog nastavnog časa, ponekad potrebno i više od sto sati pripremnog rada tima vrhunskih stručnjaka. Zato, analiza opravdanosti izrade nastavnog softvera mora utvrditi relacije između sledećih parametara: očekivani efekti poboljšanja u odnosu na tradicionalnu nastavu, broj učenika koji će koristiti program, vremenski period tokom kojeg će program biti aktuelan i potrebno vreme za pisanje programa. Ukoliko se može zaključiti da je odnos ukupnih efekata i uloženog rada povoljan ima opravdanja za izradu nastavnog softvera.¹⁰

Autor, ili autori programa za nastavu uz pomoć kompjutera, moraju biti svesni da softver ne sme biti prepisani udžbenik ili knjiga; softver treba da omogućiti usvajanje novih nastavnih sadržaja, ili njihovo uvežbavanje, na način koji knjiga nikada ne može. Da bi se to postiglo potrebno je zadovoljiti određene kriterijume; u svakom konkretnom slučaju od kvaliteta kompjutera i kreativnosti autora programa zavisi koliko će i kako ti kriterijumi biti ispunjeni.

Prvi uslov efikasnosti obrazovnog (nastavnog) softvera jeste pregledna i estetski oblikovana slika (izgled ekrana). Neophodna je i mogućnost davanja pomoćnih informacija učeniku u toku rada, kao i mogućnost kasni-

⁹ Isto.

¹⁰ Adelsberger, Z., Projekat koji prevazilazi republičke granice, Moj mikro, Ljubljana, br. 2., 1987., str. 27.

jeg nastavka rada na mestu prekida. Obavezan uslov je tkz. listanje napred-nazad, odnosno pomeranje na bilo koju prethodnu ili narednu stranicu. Potrebno je obezbediti i optimalno korišćenje grafike da bi se animacijom postigla maksimalna upečatljivost, a da se pri tom ne optereti učenik, da ne dođe do povećanja zamora i pada koncentracije. U obrazovnom (nastavnom) softveru jedino je prihvatljiva brza, trenutna reakcija računarskog sistema na akcije učenika. Potrebno je u program ugraditi i interni kalkulator, da bi se izbegla situacija u kojoj su učeniku, pored kompjutera, potrebni napr. kalkulator ili logaritamske tablice. Funkcionalno definisanje tastature je veoma važno za uspešan rad učenika (mora se odrediti samo i uvek jedna tipka za pomoćne informacije, jedna za kretanje napred, druga za nazad i sl.). Nužno je obezbediti informisanje učenika o uspešnosti njegovog rada, kao i registrovanje svih ili samo odabranih parametara o napredovanju svakog pojedinog učenika i celog odeljenja i informisanje nastavnika o tome.

Poželjno je i omogućiti komunikaciju na relaciji učenik — nastavnik preko kompjutera, što je ostvario samo ako je kompjuter povezan u mrežu. Takva komunikacija obezbeđuje da informacije o nejasnoćama, netačnostima, teškoćama, potrebnim modifikacijama i slično, učenici ostavljaju u vidu elektronske pošte, koju nastavnici i autori programa mogu čitati u bilo kom trenutku.

Isto tako, komunikacija učenik — kompjuter koja se ostvaruje preko senzorskog ekrana neuporedivo je adekvatnija od, za sada uobičajene komunikacije putem tastature, što zahteva određenu verziranost učenika, poznavanje simbola i sl. Na žalost, zbog svoje još uvek veoma visoke cene senzorski ekran (osetljiv na dodir prsta) nije u širokoj upotrebi.

Jasno je da nezadovoljenje nekog od pomenutih zahteva, odnosno kriterijuma, direktno utiče na smanjenje efikasnosti nastave uz pomoć kompjutera; takođe je očigledno da se zato autori, koji pretenduju da izrade dobar softver, staraju da maksimalno ispune te zahteve.

Pored izrade obrazovnog softvera i vrednovanje tog softvera je izuzetno značajan didaktički problem. Naročito je važno odrediti kriterijume za vrednovanje softvera, kako bi svaki nastavnik, kada dobije ili nabavi program za nastavu uz pomoć kompjutera, mogao sam da proceni njegovu vrednost. Izrađena su konkretna uputstva nastavniku u kojim se objašnjava na šta treba obratiti posebnu pažnju, odnosno koji su to kriterijumi vrednovanja nastavnog softvera.

U jednom takvom uputstvu za nastavnike ističe se npr. da je nepoželjno da program reaguje zvučnim signalom, koji će čuti celo odeljenje, na grešku učenika. Zatim, da program ne sme da daje zanimljiviji komentar na gršku, od komentara na tačan odgovor. Takođe, da je nezgodno stalno ponavljanje zvuka (iako zvučni efekat često deluje kao motivaciono sredstvo i nagrada), jer može dekoncentrisati i nervirati učenika. Program mora da se odvija glatko, bez grešaka bilo koje vrste (tehničkih, sadržinskih, gramatičkih, pravopisnih). Takođe, programska uputstva treba da su prilagođena mogućnostima učenika da ih razumeju. Program ne sme dozvoljavati pogađanje ni učenje putem pokušaja i pogrešaka. Sarkazam i druge uvredljive primedbe su nedopustive. Kao nedostaci navode se još si-

romašna prateća dokumentacija i nedovoljna zaštita od mogućeg oštećenja programa tokom njegovog korišćenja.¹¹

Na osnovu rečenog, nameće se zaključak da uvođenje kompjutera u nastavu zahteva visoko profesionalni pristup, bez improvizacija. U korišćenju kompjutera u nastavi mora se voditi računa o tome da i kad je obezbeđen takav pristup, kvalitetan računar, program i nastavnik, nastava uz pomoć kompjutera ima nedostatke koji se ispoljavaju u sledećem:

- Nastava uz pomoć kompjutera nije pogodna za sve nastavne predmete.
- Izuzetno talentovanim učenicima ne odgovara nastava uz pomoć kompjutera, jer je njihova brzina shvatanja veća od maksimalne koju kompjuter omogućava.
- Najzad, nastava uz pomoć kompjutera ne štedi ni vreme ni novac: cena kompjutera jeste niska, ali se ona objektivno povećava ako se uzme u obzir cena autorstva i vremena potrebnog za razvoj obrazovnog softvera.

Poređenjem prednosti i nedostataka koje korišćenje kompjutera u nastavnom procesu ima može se doći do zaključka da je veoma promišljena primena kompjutera u nastavi neophodna. Pri tome, nužno je stvaranje sopstvenih nastavnih softvera jer bez organizovanja i stimulacije razvoja programske podrške uvođenje kompjutera u nastavu uzaludan je posao. A taj posao, odnosno razvojne probleme nastavnog softvera, mogu rešavati „samo timovi stručnjaka koji i sami moraju dio svog obrazovanja imati proveden pomoću kompjutera.”¹²

I tako, tu bi se negde mogao zatvoriti bar prvi krug didaktičkih problema obrazovnog softvera.

LITERATURA

- Adelsberg, Z., Projekat koji prevazilazi republičke granice, Moj mikro, Ljubljana, br. 2, 1987.
- Bramble, W., Mason, E., Berg, P., Computers in Schools, McGraw Hill, New York, 1985.
- Careva-Maruna, T., Kompjuter u školama, Svet kompjutera, Beograd, br. 9, 1986. Computers and Education, Vol. 4, No. 1, 1980.
- Đorđević, J., Savremena nastava, Naučna knjiga, Beograd, 1981.
- Krkljuš, S., Obrazovna tehnologija i savremena nastava, Misao, Novi Sad, 1986.
- Lathorp, A., The Terrible Ten in Educational Programming, Educational Computer Magazine, Sept./Oct. 1982.
- Mužić, V., Kompjuter u nastavi, Školska knjiga, Zagreb, 1973.
- Rodek, S., Kompjuter i suvremena nastavna tehnologija, Školske novine, Zagreb, 1986.
- Šoljan, N., Nastava i učenje uz pomoć kompjutera, PKZ, Zagreb, 1972.

¹¹ Prema Lathorp, A. „The Terrible Ten in Educational programming”, Educational Computer Magazine, Sept.—Oct., 1982.

¹² Adelsberger, Z., Navedeno delo, str. 27.

Dr Mara Đukić

DIDAKTIČKI PROBLEMI OBRAZOVNOG SOFTVERA

Rezime

Termin obrazovni ili nastavni softver označava sve vrste kompjuterskih programa namenjenih obrazovanju i nastavi uz pomoć kompjutera.

Kvalitetan nastavni softver jedan je od neophodnih uslova (pored kvalitetnog kompjutera i kvalitetnog nastavnika) za postizanje optimalne mere vrednosti i efikasnosti nastave uz pomoć kompjutera.

U ovom radu učinjen je pokušaj da se, sa didaktičkog stanovišta, celovitije sagledaju ključna pitanja obrazovnog (nastavnog) softvera. Razmotrena je potreba tretmana softvera, kao i svakog drugog nastavnog programa, u svetlu savremenih didaktičkih teorija o izboru nastavnih sadržaja; metodologija izrade obrazovnog (nastavnog) softvera, posebno etapa „pedagoškog programiranja“; efikasnost i evaluacija, odnosno, kriterijumi evaluacije obrazovnog (nastavnog) softvera.

Naglašeno je da se pomenuti i drugi didaktički problemi nastavnog (obrazovnog) softvera moraju rešavati uporedo sa planiranim masovnijim uvođenjem kompjutera u nastavnu praksu naših škola. Bez uvažavanja naučnih saznanja didaktike, pedagogije i drugih relevantnih nauka, bez organizovanog, timskog i adekvatno stimulisano rada na razvoju sopstvene programske podrške u našoj zemlji, uvođenje kompjutera u nastavu ostaće uzaludno, lišeno svog i svakog pravog smisla.

Mara Đukić, M. A.

DIDACTIC PROBLEMS OF EDUCATION SOFTWARE

Summary

The term education or teaching software refers to all kinds of computer programmes for education and teaching with the aid of computers.

High standard education software in one of the necessary conditions (in addition to a high standard computer and teacher) for achieving optimal value and efficiency in teaching with the aid of computers.

The paper attempts to offer an integral insight, from the standpoint of didactics, into the key questions of education (teaching) software. A consideration is made of the need to view software, just as any other teaching programme, in the light of modern didactic theories on the choice of teaching contents, the methodologies of creating education (teaching) software, especially its „pedagogical programming“, the efficiency and evaluation, that is to say, the criteria for the evaluation of education (teaching) software.

It is stressed that the mentioned didactic problems of education (teaching) software, just as other ones, should be solved along with the planned widespread introduction of computers into teaching practice in Yugoslav schools. Without an awareness of the advancements of didactics, pedagogy and other related sciences, without an organised, team and adequately rewarded effort on the development of a Yugoslav programme support, the introduction of computers into education will be futile, devoid of any real purpose.

ČOVEK I NJEGOVE VREDNOSTI

Već na samom početku nameću se dva pitanja: prvo, šta znači ova tema? i drugo, Kakva je njena veza sa psihologijom? (pogotovo ako se psihologija shvati prvenstveno kao primenjena nauka).

Sam naslov rada ukazuje na to da su vrednosti shvaćene kao ljudsko (čovekovo) delo i da je razumevanje tog dela moguće samo preko razumevanja suštine onoga ko ih stvara — a to znači čoveka. Vrednosti se, dakle, mogu razumeti samo u perspektivi čoveka koji ih stvara. Stvaranje vrednosti je neprekidan proces, kao i sam razvoj čovekov. On postoji u vremenu, vremenu koje čovek stvara i osmišljava. Zato se vrednosti ne mogu svesti samo na postojeće forme čovekove objektivacije. Kao što je i sam čovek otvoren ka mogućnosti, ka promeni — da postane ono što još nije a što bi mogao da bude (jer, „suština čovekova je uvek u mogućnosti prevazilaženja postojećeg života”¹⁹), i vrednosti koje on stvara uključuju ovu dimenziju mogućnosti. Ovako shvaćene vrednosti postoje za nas kao vrednosti-ciljevi ili vrednosti-ideali. One nam omogućavaju da prevazilazimo postojeću stvarnost, da gradimo novu koja je humanija i više u skladu sa čovekovim potrebama. Tek ove vrednosti nam pružaju mogućnosti za stvaranje humanije perspektive čovekove budućnosti. A osnovni zadatak čoveka i jeste da postane čovečan. Aktualizacija čovekovih mogućnosti nije nužna, već samo moguća, zavisna od konkretnih istorijskih uslova, otvorena za različite mogućnosti daljeg razvoja.

Jedno ovakvo shvatanje vrednosti se u bitnome razlikuje od pozitivističkih, pragmatističkih shvatanja vrednosti koja su većinom zastupljena u psihologiji i ono na izvestan način predstavlja njihovu kritiku.

S tim u vezi je i odgovor na drugo pitanje o vezi i važnosti ove teme za psihologiju. Ako hoćemo da kreiramo nauku, pri tom mislim na psihologiju koja je „za čoveka”, a ne „protiv njega” ili „mimo njega”, onda smo mi kao psiholozi odgovorni za to što radimo i prvi korak na tom putu (preuzimanja odgovornosti i stvaranja jedne, u pravom smislu te reči, humanističke nauke, što bi psihologija po definiciji i trebalo da bude) jeste da razmotrimo na kojim pozicijama se mi nalazimo, a tu je opet nezaobi-

lazno razmatranje problema vrednosti koje su ugrađene u teoriju i praksu psihologije, kao i razmatranje koncepta čoveka od koga polazimo, bez obzira u kojoj psihološkoj disciplini da mislimo i stvaramo.

Najpre da kažemo nešto o *vrednostima*.

Osnovne teorijske kontroverze u određivanju pojma vrednosti kretale su se oko problema — da li su vrednosti izvodljive iz socijalnih i psiholoških karakteristika čovekovog postojanja — iz potreba, interesa, name-ra, želja, osećanja, društvene korisnosti i drugih sadržaja ljudske realnosti, ili su one izraz jedne od ovih sadržaja nezavisne, autonomne realnosti.

Veliki je broj teorija koje vrednosti objašnjavaju ovim empirijskim i socijalnim karakteristikama.

Tako, na primer, Klajd Klakhon vrednosti definiše kao „izraženo ili neizraženo shvatanje, svojstveno pojedincu ili karakteristično za neku grupu, nečeg poželjnog što utiče na izbor prikladnih načina, sredstava i ciljeva akcije”. Vrednosti regulišu impulse zadovoljenja u saglasnosti sa celom oblašću hijerarhijskih i trajnih sadržaja ličnosti i sociokulturnih sistema za redom, potrebu za poštovanjem interesa drugih i grupe kao celine u društvenom životu”.¹

Vrednosti prema ovim odredbama izražavaju stavove, potrebe, interese, osećanja, davanje prednosti, motive, dispozicije. Po jednim one pro-izilaze iz sadržaja pojedinačne svesti, a po drugima iz celine motivacionih sistema koji se formiraju u društvu. Parsons definiše vrednosti kao „kon-cepције poželjnog najvišeg stepena opštosti, koje se mogu primeniti na sis-tem date akcije”.² Da spomenemo i Rešera, za koga vrednost predstavlja „slogan za racionalizaciju akcije”³ koji sadrži pozitivan stav prema koris-nom stanju stvari.

Sve ove i slične definicije kreću se u okvirima bihejviorističke teorije i saglasne su u tome da se vrednostima uređuje ljudsko ponašanje. Pošto ono nije genetski uslovljeno i regulisano, potrebno je vršiti izbor motiva i tipova reagovanja.

Bihejviorističkim tumačenjem vrednosti suština čoveka se svodi na postojeće oblike njegove praktične delatnosti. Čovek je ono što i kako ak-tualno čini. Empirijski oblici njegove praktične delatnosti su forme ispo-ljavanja njegove ljudske prirode. U tome je i slabost ovih definicija, jer se suština čoveka svodi na ono što je on sada, a pojam stvarnosti identi-fikuje se sa empirijskom realnošću. Međutim, vrednosti „kao elemenat i strukture ličnosti i kulture — ne mogu predstavljati isključivo ono što je poželjno-nepoželjno u sistemu ponašanja individua i grupa”⁴ a niti se svo-diti samo na ono postojeće.

Vrednosti nisu povezane samo sa aktualnim ponašanjem, već i sa egzistencijom čoveka u širem smislu. Prema tome, vrednosti se kao krite-rijumi izbora ne javljaju samo u vidu normi, nego i u vidu ideala što su samo delimično sadržani u aktualnom ponašanju. Samim tim, vrednosti se ne mogu tretirati kao „činjenice”, jer je subjektivna procena uvek sastavni deo pojma vrednosti.

Rešenje ove kontroverze je bitno za razumevanje prirode vrednosti. Ova kontroverza postoji zato što postoje i dve bitno različite vrste vrednosti.

Jedne vrednosti predstavljaju „*postojeće, važeće pozitivne društvene vrednosti*“, koje deluju kao društveno važeći regulativi poželjnog ponašanja” i koje se odnose na „interese, obaveze, dužnosti, preferencije i druge modalitete društvenog ponašanja” i one predstavljaju „merila koja određuju opšte orijentacije ponašanja u društvenoj praksi”. Ove vrednosti „izražavaju individualno i društveno korisne forme izbora”, „ono biranje koje je usmereno na praktične efekte, na usaglašavanje pojedinačnog ponašanja sa društvenom celinom. Ove vrednosti izviru iz psihološko-socijalnih karakteristika naše prakse i uslovljavaju tu praksu”.²¹

Međutim, postojeće, pozitivne vrednosti nisu i ne mogu biti merilo čovečnosti, jer čovek još uvek nije čovečan u smislu razvoja svojih ljudskih potencijala. Iz objašnjenja tih vrednosti ne može se zaključivati o suštini čoveka.

Ali postoji i druga vrsta vrednosti tzv. *fundamentalne, univerzalne, radikalne, autonomne vrednosti* preko kojih se izražava jedna drugačija realnost — realnost autonomije i slobode. Priroda ovih vrednosti se bitno razlikuje od prirode pozitivnih važećih vrednosti. Ove vrednosti izražavaju, za razliku od vrednosti-činjenica, projekte oslobađanja pojedinca od zavisnosti od spoljašnjih određenja, izražavaju svet autonomije. Ove vrednosti su vrednosti koje izražavaju mogućnosti opšte čovečanske emancipacije, ostvarenje fundamentalnih mogućnosti čoveka. A fundamentalne mogućnosti čoveka su „da bude *samosvesno, samodelatno, samoodređujuće, slobodno biće*, cilj za sebe i biće za sebe”.²¹ One predstavljaju „meru” realizovane ljudskosti i ljudskih mogućnosti.

Tako, mogli bismo odrediti vrednost kao „merilo koje stvara određene orijentacije u ljudskom ponašanju i delanju”.²¹

Treba istaći da vrednost nije ni objektivno svojstvo stvari, a ni svojstvo subjekta, već je svojstvo odnosa. Vrednost je ono prema čemu se orijentiše naš izbor. Tako se vrednosti javljaju kao „vrednosti-norme” i kao „vrednosti-ciljevi” („vrednosti-ideali”).^{21,19}

One uključuju u sebe, ne samo ono što je izabrano, što je objektivisano u postojećem, već i ono što je potencijalno moguće izabrati, što još nije realizovano u stvarnosti.

Kada smo definisali vrednost kao merilo koje stvara određene *orijentacije* u ljudskom ponašanju i delanju, mogli bismo navesti dve najopštije vrednosne orijentacije:

1. *autonomnu* i
2. *heteronomnu*

U *autonomnoj orijentaciji* postoji opšta usmerenost ka oslobađanju čoveka i samoodređenju čoveka.

U *heteronomnoj orijentaciji* postoji usmerenost na održavanje zavisnosti čoveka od spoljnog sveta.

I način vrednovanja je različit u ove dve orijentacije.

U *autonomnoj orijentaciji* načinom vrednovanja se izražava kritički odnos prema postojećem, razvija se svest o mogućnostima prevazilaženja

postojećeg, razvija se težnja, kako bi to Niče rekao, za prevrednovanjem postojećih vrednosti.

U heteronomnom načinu vrednovanja preovlađuje jedna ustaljena hijerarhija vrednosti, utvrđena nezavisno od pojedinca, hijerarhija koju pojedinac treba i mora da prihvati. Ovakvo vrednovanje postaje obaveza prihvatanja važećih vladajućih pozitivnih vrednosti.

Preko autonomnih vrednosti čovek stiče samosvest, svest o vlastitim mogućnostima i tek preko tih vrednosti čovek postaje mera sveta u kome živi. To znači proces proizvođenja sveta kao svoga i sebe u njemu, za razliku od sveta kao gotovog proizvoda u liku spoljašnje objektivnosti.

Razvitak autonomije, razvoj samosvesti je osnovni uslov kritičkog prevladavanja heteronomnih vrednosti koje su izraz potčinjenosti čovekove svetu u kome živi.

Ali samosvest ne može biti stvorena unošenjem spolja. Ljudska sreća se ne može graditi prisilom, jer čovekova samodeterminacija je bitni uslov slobode i sreće. Samorealizacija je moguća samo kroz samodelatnost, a to znači, kroz ljudsku direktnu participaciju u donošenju odluka, kroz slobodnu komunikaciju i harmonizaciju ljudskih namera koje se ostvaruju kroz slobodan konsenzus.

Odnos autonomije i heteronomije u svetu vrednosti nije odnos koegzistencije dve nezavisne realnosti. Svi sistemi vrednosti nose u sebi potencijale za razvoj autonomije i slobode istovremeno izražavajući vlast otuđenih sila društva nad čovekom.

U svetu heteronomije se javljaju mogućnosti čoveka za autonomiju, a ukidanje heteronomnosti u mišljenju i ponašanju znači i humanizaciju sebe kao i sveta u kome živimo.

Kao što je to još na početku rada rečeno, razumevanje vrednosti je moguće tek preko razumevanja onoga ko ih stvara, a to znači čoveka.

Dolazimo, dakle, do razmatranja samog *koncepta čoveka* od koga neizbežno polazimo u svim našim razmišljanjima, kao što je on prisutan implicitno i u svim našim akcijama.

Slika čoveka koja stoji u osnovi ovakvog novog određenja vrednosti (za razliku od pozitivističkog) jeste slika čoveka kao bića otvorenog za mogućnost i promenu u zajednici sa drugim ljudima (kao bića u odnosu sa drugima).

Mogućnost i promena podrazumevaju čovekovu slobodu i stvaralaštvo. Suština slobode je u kreaciji našeg novog, u razvoju ljudskih kreativnih sposobnosti, u proširenju i obogaćenju humanosti. Stvaralaštvo se odnosi na stvaranje novih kvaliteta življenja koji su više u skladu sa čovekovim potrebama.

Ovakvo shvaćenom pojmu vrednosti odgovara i drugačija metoda ispitivanja koja bi upućivala ne samo na proširivanje pozitivnog znanja o postojećim vrednostima, već i na otkrivanje njihovog smisla za čoveka, na njihovu kritiku i prevazilaženje. Dijalektika, kao opšta filozofska metoda, ne bi trebalo da bude shvaćena samo kao metoda sticanja znanja, kao metoda izgrađivanja opšte slike o svetu (ili pogleda na svet). Ona bi morala biti shvaćena i kao metoda istraživanja i rešavanja humanističke proble-

matike i, u krajnjoj liniji, kao metoda određivanja ciljeva i adekvatnosti sredstava akcije.

Različite koncepte čoveka možemo naći u različitim psihološkim školama i pravcima i njih možemo svrstati generalno u dve kategorije:

1. prva, *čovek kao kreatura*, bez obzira da li se čovek shvata kao „civilizovana životinja“ ili kao „mašina“ ili slično. On treba spolja ili iznutra da bude uobličen kroz proces socijalizacije.

2. druga, *čovek kao kreator (stvaralac)* svoje sudbine u kojem slučaju imamo čoveka otvorenog prema sopstvenim mogućnostima za samoaktualizaciju. Sam pojam samoaktualizacije može se dvojako shvatiti i u skladu s tim imamo dve mogućnosti: jedna je da se on shvati kao što to čine neki predstavnici humanističke psihologije, a to znači čisto *individualistički*, a druga je da se princip samoostvarenja ne može shvatiti čisto individualistički, već on nalazi svoju dopunu u principu *podruštvljenja* čoveka. Čovek, ovako shvaćen, a što odgovara i Marksovom shvatanju čoveka, ne može realizovati svoje individualno biće nezavisno od realizacije svoga društvenog bića. Princip *podruštvljenja* je u isti mah i princip individualizacije čoveka, njegovog formiranja kao razvijene samosvesne ličnosti.

Frojdova psihoanaliza je dobar primer teorije (kao i prakse) koja se može svrstati u prvu kategoriju, koja čoveka shvata kao u osnovi sebičnog i necivilizovanog. Ovaj model čoveka možemo nazvati i konfliktnim modelom, jer se pretpostavlja da je čovek kontinuirano i neizbežno uhvaćen u koštac između dveju suprotnih sila.

Frojdova pretpostavka bila je da su ciljevi pojedinca sebični, dok ciljevi društva služe opštem dobru, i da, pošto ljudi moraju živeti u društvu, paradoksalni razvoj civilizacije na račun čoveka, koji nema prirodno altruističko interesovanje prema drugima, postaje neizbežan.

Po ovom modelu, život predstavlja kompromis i glavni cilj je da se umanjí konflikt.

Pošto je celokupno ponašanje čoveka motivisano ili obojeno instinktima, a oni su opasni po zajednički život ili život u zajednici, ono je takođe i defanzivno. A ako je defanzivno (odbrambeno), onda osoba i nije svesna svojih pravih želja, osećanja, ciljeva, jer je defanzivni proces izvan njene svesnosti. Mogli bismo reći da je defanzivnost opšti mehanizam kompromisa između zahteva instinkata i društva.

Tako, u krajnjoj instanci, imamo da što je uspešniji psihoseksualni razvoj, to je više funkcionisanje pojedinca karakterisano odbranama koje minimalno iskrivljavaju instinktivnu realnost. Najtačnija deskripcija cilja psihoanalize je substitucija odbrana koje veoma teško iskrivljuju istinu, odbranama koje stvaraju manje iskrivljenje (npr. zamena projekcije sublimacijom koja se shvata kao najuspešniji mehanizam odbrane).

Kao što je Džekobi tačno primetio, pošto je civilizacija potiskivanje, psihoanaliza je „učenje za represiju“, mada doduše „svesnu represiju“.²

Drugi model čoveka (kao mašina) nalazimo zastupljenim u *bihejviorističkim teorijama*, a posebno u *bihejvior terapiji* (kao praktičnoj primeni ovih teorija).

Glavni cilj bihejvior terapije jeste otklanjanje neprijatnih simptoma, jer simptomi su bolest. A pošto su simptomi forme ponašanja („maladapt-

tivnog ponašanja") i pošto je svo ponašanje naučeno ili uslovljeno, zadatak je jasan: kada čovek dođe kod bihejvior terapeuta i žali se na simptom, kao što je fobija, on treba sve da učini da simptom nestane.

Ako razmišljamo o ponašanju kao adaptivnom ili maladaptivnom, mi ga tretiramo instrumentalno u odnosu na realizaciju cilja. Ali, kako mi znamo šta je cilj?

Postoje nivoi instrumentalnosti, a to znači da postoje ciljevi koji su instrumentalni za neke dalje ciljeve. I, naravno, neposredni cilj „adaptivnog“ ponašanja može biti „maladaptivan“ u odnosu na neki fundamentalan cilj.

Utilitarizam čini od čoveka otuđeno biće, jednu stvar među drugima i svodi ga na oruđe.

Promena maladaptivnog ponašanja u adaptivno čini se s ciljem da bi čovek bio efikasniji u situaciji. Takvo ponašanje se tretira kao sredstvo za efikasnu socijalnu akciju — koja predstavlja cilj. Tako čovek izabira svoje ponašanje (uz pomoć terapeuta) tretirajući ga kao sredstvo i u nameri da ispuni ono što je poželjan socijalni cilj. Bez obzira kakvo da je adaptivno ponašanje, za osobu to je otuđena aktivnost, jer ne predstavlja nešto što je samo po sebi i za nju poželjno, već nešto što se od nje traži, očekuje.

Tako je bihejvior terapija, mogli bismo reći, *učenje alijenaciji*. Sredstva su uvek instrumentalna i osoba koja je upotrebljena ili samo-upotrebljena kao sredstvo ne može biti slobodan stvaralac i postaje (ili ostaje) objekt, stvar.

I bihejvior terapija (tačnije, terapeuti) kao i psihoanaliza, primorana je da razmatra problem adaptacije „bolesnom društvu“. Takođe, mora da uzme u obzir razliku onoga što se od čoveka želi, traži i onoga što je za čoveka poželjno (gledano iz njegove vlastite perspektive).

Mogli bismo reći, da su i bihejvior terapija i psihoanaliza zatvoreni sistemi predeterminisani pre nego samodeterminisani, reaktivni pre nego aktivni, zavisni od spolja ili iznutra, pre nego nezavisni, autonomni.

Treći model čoveka, koji možemo svrstati u drugu kategoriju — čovek kao kreator, stvaralac, predstavlja čoveka kao slobodnog agensa i njegova srećemo u *humanističkoj psihologiji i psihoterapiji*. Ona proklamuje individualističku filozofiju čoveka kao bića koje se samoostvaruje. Međutim, princip samoostvarenja se tu shvata više individualistički, moglo bi se reći čak i egoistički. Čovek ne može biti stvaralac, u pravom smislu te reči, sebe samog i svoje sudbine, ako u isto vreme nije i stvaralac sveta u kome živi i odnosa sa drugim ljudima, jer on živi u društvu i mora realizovati sebe ne samo kao individu, nego i kao društveno biće. Međutim, kako on može biti u harmoniji sa samim sobom, ako postoji disharmonija između njega i drugih ljudi, kao i između njega i društva. U najboljem slučaju može se naučiti veštini življenja i postati manipulant. A onaj koji manipuliše drugima i sam postaje predmet manipulacije.

Zato nije čudo što i sam F. Perls na jednom mestu u svojoj knjizi „Geštalt je“ kaže da je prvi i poslednji problem za pojedinca da se integriše unutar društva i da bude prihvaćen od društva. A očekivanje da se bude prihvaćen od društva je drugi način da se kaže da čovek treba da

se konformira društvu. Čovekov zadatak nije da krši pravila društva već da ih prihvati.

To je i logičan ishod jedne selfističke orijentacije humanističke psihologije i psihoterapije koja naglašava i ističe individualni self sa njegovim iskustvima, zadovoljstvima i postignućima. U postvarenom svetu u kome se ljudske individue ponašaju kao izolovani atomi, zainteresovane jedino za neposredne posebne interese, bez kritičkog obuhvatanja celine i bez bilo kakvog projekta za promenu, budućnost bi bila ishod borbe slepih otuđenih društvenih sila. Čovečanstvo bi tada bilo osuđeno, kako to lepo kaže Marković M., na „najverovatniju budućnost, bez obzira kako ona duboko nehumana i frustrirajuća mogla biti”.¹³ Međutim, čovekov zadatak i nije da krši pravila, već da ih menja. I čak i kada bismo se složili sa jednom bihejviorističkom koncepcijom da čoveka izgrađuju okolnosti, onda se okolnosti, kako to Marks kaže u „Svetoj porodici”, „moraju izgraditi čovečno”.

Na kraju dolazimo do jednog *humanističko-marksističkog* modela čoveka, ali koji se bitno razlikuje od prethodnoga koji srećemo u okvirima humanističke psihologije. I on se može svrstati u drugu kategoriju, kao i prethodni (čovek kao kreator, stvaralac).

Taj bitno različit koncept čoveka polazi od određenja čoveka kao bića mogućnosti, a to znači da on može biti drugačiji nego što jeste, da bi bio on treba da postane čovekom. U tom smislu i čovekov život i nije shvaćen kao nešto primarno biološko-organsko. „To bi tada bio životinjski određeni, iscrpljeni i zaokruženi život u svojoj posvemašnjoj gotovosti i dovršenosti”.⁹ Taj proces individuacije kao proces postajanja čoveka čovekom, koji je otvoren i koji implicira vreme jeste istorijsko događanje. Upravo to znači da čovek nije puko prirodno biće, nego da je istorijsko biće, „budući da je u novom vremenu principijelno uzeo svoju sudbinu u svoje ruke”,¹⁰ jer sve što je za njega bitno kao i on sam proizilazi sad iz njegovog vlastitog dela. Taj novi pojam prakse, kao samodelatnosti, stvaralaštva, i jeste suština čoveka i njegovog sveta. On predstavlja onu idealnu ljudsku aktivnost kojom čovek realizuje svoje optimalne mogućnosti i koja je cilj po sebi. Ona je objektivizacija specifičnih čovekovih potencijalnih mogućnosti i snaga. U procesu prakse čovek afirmiše svoju ličnost i doživljava sebe kao subjekta koji menja svoju okolinu.

Druga bitna karakteristika čoveka kao bića prakse jeste da, pošto praksa uključuje čovekovu samoafirmaciju, ona takođe zadovoljava potrebu za drugim ljudskim bićima. Ona, dakle, nije orijentisana samo na samoga sebe i ne odnosi se jedino na vlastiti interes. Kroz nju se čovek realizuje i kao društveno biće.

Suština čoveka i smisao njegovog života nije naprosto dat, nego „on to mora postati i uvek iznova postajati vlastitim delom”.⁸ Kako bi Hegel rekao: suština čovekova — to je njegovo delo, i on jeste ono što postaje po svom vlastitom delu. Tek jedan ovakav model čoveka i njegovo prihvatanje kao polazišne osnove u teoriji i praksi znači uklanjanje jednog metafizičkog načina mišljenja i „metafizike kao teorije koja redukuje celokupno ljudsko saznanje na znanje o objektima i celokupnu ljudsku praksu na proces objektivizacije”.³

Iz jednog takvog mišljenja proističe i shvatanje čoveka koji treba da sledi norme i vrednosti koje su date i fiksirane unapred, posredstvom kojih se izražava izvesnost i sigurnost čovekovog vladanja nad svetom kao objektom, ili „tehničko ovladavanje i manipulacija svetom i čovekom kao pukim objektom”.¹⁰ Za razliku od sveta kao „gotova proizvoda” u liku spoljašnje objektivnosti moguć je i jedan drugačiji svet, a to znači svet kao svoj i čovek u njemu kao mera svih stvari.

U tom smislu moguća je i ljudska emancipacija kao nova forma društvenosti kreirana od strane emancipovanih individua.

Na kraju da završim sa jednim citatom M. Životića koji najbolje ilustruje početnu ideju pokušaja da se razmotri jedna bitno drugačija i, na žalost, ne baš prisutna u psihologiji koncepcija čoveka koja implicira i jedno sasvim drugičije shvatanje vrednosti.

„Živimo u vremenu u kojem je započet kopernikanski obrt u odnosima čoveka prema svetu vrednosti preko kojih se čovek objektivisao: savremeni čovek sve više dolazi do svesti da su ona carstva vrednosti koja su u dosadašnjoj istoriji bila od njega otuđena i fiksirana kao transcendentna, kojima se potčinjavao, njegovo, ljudsko delo. Savremeni čovek saznaje i istorijske uzroke tog stanja u kojem je njegov vlastiti proizvod, proizvod njegove svesti i delatnosti bio pretvaran u silu iznad čoveka, u kojem su vrednosti koje je stvarao postajale norme-zabrane, norme-cenzure, norme-autoritarni-propisi koji njime vladaju. To saznanje je postalo uvod u praktičnu borbu savremenog čoveka da povrati sebi sve što je od sebe otuđio, da negira i prevaziđe vrednosti koje njime vladaju, da sebe preobrati iz položaja objekta i sredstva u samocilj”.¹⁹

Taj kopernikanski obrt u odnosu čoveka prema do sada stvorenim vrednostima predstavlja mogućnost i izazov povratka čovekovog samom sebi i napuštanje one pozicije koju je Niče lepo okvalifikovao kada je rekao da se čovek prema do sada stvorenim vrednostima „divio i klanjao i molio se i znao da od sebe sakrije da je on taj koji je stvorio ono čemu se divio”.¹⁴ Ovaj preokrenuti odnos tvorca (čoveka) i njegovog proizvoda-vrednosti, u kojem proizvod gospodari nad svojim tvorcem, u kojem ono što treba da bude oruđe samorazvoja čoveka svodi samog čoveka na sredstvo, Marks naziva otuđenjem. Preko ovog protivrečnog odnosa tvorca (čoveka) i njegovog dela (vrednosti), čovek na protivrečan način gradi svoju ljudsku suštinu. A cilj je da se njegova suština neprotivrečno, razotuđeno izrazi.

LITERATURA

- Cluckhohn, C.: „Values and Value Orientation in the Theory of Action”, u knjizi: „Toward a General Theory of Action”, (Ed) T. Parsons and E. Shils, Harvard University Press, 1967.
- Džekobi, R.: „Društveni zaborav”, Nolit, Beograd, 1981.
- Edwards, P. (Ed): „The Nature of Man”, The Macmillan Company, New York, 1971.
- Fromm, E.: „The Crisis of Psychoanalysis”, Holt, Rinehart, Winston, 1970.
- Fromm, E.: „Humanizam i psihoanaliza”, Kultura, Beograd, 1985.
- Frichand, M.: „Etička misao mladog Marksa”, Nolit, Beograd, 1966.

- Golubović, Z.: „Čovek i njegov svet u antropološkoj perspektivi“, Prosveta, Beograd, 1973.
- Kangrga, M.: „Značenje pitanja o smislu života“, *Filosofija*, 1—2, 1968.
- Kangrga, M.: „Etika ili revolucija“, Nolit, Beograd, 1983.
- Kangrga, M.: „Praksa, vrijeme, svijet“, Nolit, Beograd, 1984.
- Kitchener, R.: „Ethical Relativism, Ethical Naturalism and Behavior Therapy“, *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 1980, Vol. 48, No. 14—16.
- Marković, M.: „Humanizam i dijalektika“, Prosveta, Beograd, 1967.
- Marković, M.: „From Affluence to Praxis“, The University of Michigan Press, 1974.
- Niče, F.: „Volja za moć“, Prosveta, Beograd, 1972.
- Rescher, N.: „Introduction to Value Theory“, Prentice Hall, 1969.
- Ward, C.: „Behavior Therapy and Ethics“, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1980. Vol. 48, No., 5, 646—648.
- Warnock, G. J.: „Contemporary Moral Philosophy“, Macmillan and co LTD, 1970.
- Warnock, M.: „Existentialistic Ethics“, Macmillan and co LTD, London 1970.
- Životić, M.: „Čovek i vrednosti“, Prosveta, Beograd, 1969.
- Životić, M.: Etika kao ideologija, u „Vrijednosti i društveni sistem“, *Filozofski fakultet*, Zagreb, 1977.
- Životić, M.: „Aksiologija“, Naprijed, Zagreb, 1986.

Mr Snežana Milenković

ČOVEK I NJEGOVE VREDNOSTI

Rezime

Razumevanje vrednosti moguće je samo preko razumevanja suštine onoga ko ih stvara — a to znači čoveka. U tom smislu se razmatranje vrednosti povezuje sa razmatranjem različitih koncepata čoveka koji postoje u psihologiji.

Stvaranje vrednosti je neprekidan proces, kao i sam razvoj čovekov. On postoji u vremenu. Zato se vrednosti ne mogu svesti samo na postojeće forme čovekove objektivacije. Kao što je i sam čovek otvoren ka mogućnosti, ka promeni — da postane ono što još nije a što bi mogao da bude, i vrednosti koje on stvara uključuju ovu dimenziju mogućnosti. Ovakvo shvaćene vrednosti („vrednosti-ciljevi“, „vrednosti-ideali“) nam omogućavaju da prevazilazimo postojeću stvarnost, da gradimo humaniju koja je više u skladu sa čovekovim potrebama. Tek ove vrednosti nam pružaju mogućnosti za stvaranje humanije perspektive čovekove budućnosti. A osnovni zadatak čoveka i jeste da postane čovečan. Aktualizacija čovekovih mogućnosti nije nužna, već samo moguća, zavisna od konkretnih istorijskih uslova, otvorena za različite mogućnosti daljeg razvoja.

Jedno ovakvo shvatanje vrednosti se u bitnome razlikuje od pozitivističkih, pragmatističkih shvatanja vrednosti koja su većinom zastupljena u psihologiji i ono na izvestan način predstavlja i njihovu kritiku.

Snežana Milenković, M. A.

MAN AND HIS VALUES

Summary

The understanding of values is possible only by an understanding of the one who creates them—that is to say, of man. In this sense a consideration of values is linked with the various concepts of man which exist in psychology.

The creation of values is a continuous process, just as man's development. It takes place in time. For this reason values cannot be reduced only to the existing forms of man's objectivisation. Just as man himself is open to possibility, to change, to becoming what he still is not but could be, so, also, the values he creates include this dimension of possibility. Values conceived in this way („values—aims”, „values—ideals”) enable us to transcend existing reality and to build a more humane one more in keeping with man's needs. Only these values offer us the possibility of creating more humane outlooks for man's future. And it is the basic task of man to become more humane. The actualisation of man's possibility is not necessary but only possible, dependent on given historical conditions, open to different possibilities of further development. Such a conception of values differs essentially from positivistic, pragmatic conceptions of value mostly found in psychology, and, to a certain extent, this conception is a criticism of them.

**TEORIJSKO-EPISTEMOLOŠKI PROBLEMI ODREĐIVANJA FUNKCIJA
METODOLOGIJE PEDAGOŠKIH ISTRAŽIVANJA**

Pokazatelj razvoja i stepena razvitka jedne nauke, ili njene naučne zasnovanosti, izražava se u ostvarenosti konkretno-dijalektičke kritike naučnog saznanja u proteklom periodu i na rezultatima njene primene zasnovanog projektovanja ciljeva saznavanja u budućem.

U odnosu prema određenoj nauci, konkretno-dijalektička kritika se stavlja u odnos prema naučnom procesu saznanja u kome se ispoljava u više uloga kao: — kriterijum procene razvoja naučnog saznanja, odnosno naučnog razvoja,

— neophodan uslov kontinuiranog progresivnog naučnog saznavanja, odnosno naučnog razvoja, i

— kao pokazatelj ostvarenog nivoa i oblika konstituisanosti.

Ako se navedene konstatacije u vezi odnosa nauke i konkretno-dijalektičke kritike primene na nauku o vaspitanju — pedagogiju, otvara se niz složenih pitanja: o njenom značaju, funkcijama i problematici u okviru pedagoške nauke, kao i o ishodištima njene problematike i konstitutivnim elementima iz kojih se i preko kojih se razvija.

Naša je pretpostavka da predmetno-metodološko određenje pedagoške nauke, a samim tim i njen karakter i zadaci kao nauke, predstavljaju ishodišta, širi teorijski okvir za utvrđivanje značaja, funkcija i problematike konkretno-dijalektičke kritike. Zatim, da je metodologija nauke o vaspitanju (metodologija pedagoških istraživanja) kao disciplina koja se najdirektnije bavi proučavanjem procesa naučnog saznanja u oblasti vaspitanja, upravo to pozitivno jezgro u okviru koga se razvija problematika konkretno-dijalektičke kritike, i u kome se ispoljava i ostvaruje njeno delovanje.

Međutim, suštinske i određujuće konstatacije o konkretno-dijalektičkoj kritici pedagoškog saznanja proizilaze iz utvrđenog smisla i svrsishodnosti, nužnosti i vrednosti, mogućnosti i dometa, prirode i karaktera *aktivnosti* ljudskog saznavanja uopšte i društveno naučnog saznavanja, kao i ciljeva i *produkata* tih procesa — saznanja uopšte i objektivne naučne istine, sagledanih primenom Marksove dijalektičke metode.

Za Marksa je „dijalektička metoda opšta teorijsko-logičko-empirijska osnova svih nauka i svakog naučnog saznavanja” (Potkonjak, N., 1977., str., 228.), koja putem i preko istorijskog materijalizma predstavlja „opštu filozofsko-naučnu teoriju”, odnosno „opštu osnovnu teoriju i metod svih društvenih nauka”, njihovu „meta teoriju i filozofiju istorije” (prema: Šešić, B., 1982. str. 3.). Marks je utvrdio da je suština ljudskog saznavanja i saznanja u njihovoj dijalektičkoj prirodi koju determinišu dijalektička priroda osnovnih elemenata saznanja kao nužnih uslova aktivnosti saznavanja, i njihov dijalektički odnos u tom procesu. Prema Šešiću (1982., str. 5.): „Stvarno ljudsko saznanje... je složen dijalektički proces koji se odigrava u mnogobrojnim i raznovrsnim interakcijama između subjekta” (percipiranje, predstavljanje, mišljenje, tj. između praktično-čulne i teorijsko-misaone delatnosti čovekove) i objekta saznanja...” u objektivnoj stvarnosti.

Gnoseološki subjekat je „sam čovek, kao složeno jedinstvo čulno-misaone svesne aktivnosti istraživanja”... (Šešić, B., 1982., str. 5.). Objekte saznanja predstavljaju sve „prirodne, društvene i psihičke pojave” u objektivnoj stvarnosti, ali ne kao datosti „za-sebe”, već kao aktuelni problemi i posledice svrsishodne, aktivne i stvaralačke interakcije čoveka (sa/u) i objektivne stvarnosti usmerene na menjanje, usavršavanje i unapređivanje ukupne čovekove delatnosti (prakse) i same objektivne stvarnosti. Zato Marks, deo objektivne stvarnosti koju čine društvene i psihičke pojave otkriva i vidi kao „ukupnu ljudsku i društvenu stvarnost, stvorenu stvarnost samoga čoveka, njegov proizvod” (prema: Potkonjak, N., 1977., str. 229.).

U procesu saznavanja se ostvaruje dijalektičko jedinstvo subjekta i objekta saznanja koje se izražava u neprestanom prelaženju jednog u drugi, čineći tako, uvek jedan drugom neophodni uslov. Međutim, u tom procesu, svaki od njih zadržava svoje specifično obeležje, osnovnu funkciju i relativnu samostalnost.

Objekat saznanja kao predmet proučavanja je uvek utvrđeno značenje — sazната stvarnost, društvena praksa. Svest o njegovoj neadekvatnosti, nepotpunosti, relativnosti, dijalektičnosti, praktičnoj neplodnosti,... u odnosu na nove čovekove potrebe, ciljeve i vrednosti koje on razvija u svojoj interakciji sa objektivnom stvarnošću, pokreće aktivnost saznavanja. Gnoseološki subjekat svestan potrebe, uslova i ciljeva saznavanja planira, organizuje i ostvaruje proces saznanja, i proverava i verifikuje saznanje u praktičnoj delatnosti. Međutim, upravo je prethodno saznanje instrument i funkcija čovekove svesti i njenih aktivnosti, jer je ono jedina realna i polazna osnova za projektovanje mogućih rešenja, za izbor adekvatnih puteva saznavanja i istraživanja, i kriterijum izbora ciljeva saznavanja.

Iz navedenog proizilazi i dijalektička priroda istine kao rezultata saznavnog procesa, i njena relativnost. To nam upravo potvrđuju sledeći Šešićevi stavovi, prema kome: „Dijalektički karakter ljudskog saznanja potiče, najpre, iz dijalektičke prirode samog subjekta saznanja koji predstavlja dijalektičko jedinstvo opažanja i mišljenja”, a zatim i iz dijalektičkog odnosa subjekta i objekta saznanja. Iz tog odnosa nastaje ljudsko sazna-

nje kao „funkcija interakcija između subjekta tj. čovekove svesti i njenih aktivnosti..., s jedne strane i objekta tj. predmeta koji se saznanje, s druge strane.” (1982., str. 5.).

Poreklo istine, kroz dijalektičko jedinstvo osnovnih čovekovih moći saznavanja, određuje njena svojstva, kvalitete i vidove ispoljavanja kao dijalektičko jedinstvo:

- teorijske i praktične istine,
- racionalne i empirijske,
- apsolutne i konkretne,
- deduktivne i induktivne, i
- opšte (posebne), pojedinačne istine.

U odnosu na objekat — predmet saznanja, istina je saznanje o njegovoj suštini, svojstvima, kvalitetima, kvantitetu njegovoj dinamičnosti — razvojnosti i procesualnosti, o njegovoj strukturi, ustrojstvu, ponašanju i odnosima sa drugim pojavama.

Pored dijalektičnosti, istini je svojstvena i relativnost koju uslovljava upravo njena dijalektičnost. Istinu o pojavama i procesima u objektivnoj stvarnosti uslovljavaju čovekove praktične potrebe, njegovo prethodno znanje i metodski postupci i instrumenti kojima raspolaže. Zato je istina „ljudsko saznanje koje relativno adekvatno odgovara objektivnoj stvarnosti”. Objektivna je „jer koresponderira objektivnoj stvarnosti”, a relativna je „jer je ta korespodencija samo delimična, aproksimativna, nepotpuna”. (prema: Marković, M., 1982., str. 7.).

*
* *

Dijalektička priroda ljudskog saznanja kao procesa koji se ostvaruje u uslovima dijalektičke prirode i odnosa gnoseološkog subjekta i objekta saznanja i koji produkuje dijalektičko saznanje-istinu, uslovljavaju potrebu čovekovog kritičkog odnosa prema sveukupnim aktivnostima saznavanja i prema njihovim rezultatima. Jedino tada kada je saznanje kritičko, ono je u funkciji čovekovog oslobađanja, stvaranja i samostvaranja, razvijanja i usavršavanja njegovih generičkih svojstava, potencijala i humanih vrednosti.

U tom smislu i nauka kao objektivno, sistematsko i metodski izvedeno znanje, kada izgrađuje svoj kritički odnos prema saznanju, postaje za Marksa „samosvest čoveka i društva o sebi samima.” (prema: Potkonjak, N., 1977., str. 229.). U takvoj ulozi „ona mora da otkriva i ukazuje čoveku, kritički se odnoseći prema postojećem, na čovekovo i društveno moguće”, pri čemu se, dalje prema Potkonjaku (1977., str. 229/230.) kao prvenstveni kriterijum naučne istinitosti jednog saznanja postavlja, „ne samo ostvarena, već moguća praksa”.

U procesu naučnog saznanja se ispoljavaju specifičnosti naučnog saznavanja u odnosu na saznavanje uopšte, što uslovljava i specifičnost konkretno-dijalektičke kritike nauke, iako je u oba slučaja ona imanentno svojstvo saznavanja, i dijalektička je po prirodi. U naučnom saznavanju, konkretno dijalektička kritika pretpostavlja strožije kriterijume istinitosti saz-

nanja. To proizilazi iz naučno definisanog pojma „objektivne stvarnosti” kao okvira u kojem se saznavanje ostvaruje, i pojma istine kao cilja i rezultata naučnog saznavanja. Objektivna stvarnost se definiše kao materijalni korelat naših istinitih stavova o njoj, a istinit stav o objektivnoj stvarnosti je onaj koji zadovoljava kriterijume društvene komunikabilnosti, teorijsko-logičke dokazivosti i praktične primenljivosti.

U društvenim i humanističkim naukama, kojima pripada pedagogija, specifičnost uslovljava priroda pojava koje su njihov predmet proučavanja — objekat saznavanja. To su pojave društvene stvarnosti, odnosno: „Sam čovek i njegov svet, to jest stvarnost proizvedena, stvorena ljudskom društvenom delatnošću, kao i sama ta delatnost i njeni nosioci, to jest ljudske zajednice, njihove strukture, funkcije i dešavanja u njima i sa njima.” (Šešić, B., 1982., str. 7.).

Sam gnoseološki subjekat ovih nauka pretvoren u metod nauke predstavlja dijalektičko jedinstvo praktično-čulne i misaone methodske aktivnosti. Čineći dijalektičko jedinstvo sa predmetom nauke on mora da je adekvatan njegovoj prirodi (saznatoj, utvrđenoj), jer jedino tada nauka ostvaruje adekvatno saznanje o predmetu, tj. suštini društvenih pojava.

Iz predmetno-metodološkog određenja društvenih i humanističkih nauka proizilazi njihov teorijsko-praktični karakter, a za pedagogiju i normativni, zatim njihovi zadaci i funkcije kao nauke. Istovremeno, to predstavlja najopštiji kriterijum i okvir za primenu i funkciju konkretno-dijalektičke kritike pedagogije u odnosu na pedagoško naučno saznavanje i saznanje. Posebni kriterijumi kao konstitutivni elementi problematike pedagoške konkretno-dijalektičke kritike se ispoljavaju kroz funkcije metoda u odnosu prema predmetu nauke — pedagogije. Ciklusi sazajnog procesa nauke, a samim tim i struktura nauke-pedagogije podrazumevaju i obuhvataju sve različitosti i vidove ispoljavanja predmeta nauke. Svaki taj javni oblik zahteva specifičan odnos metoda. Navešćemo nekoliko tih odnosa koji su od opšteg značaja ne samo za pedagogiju već i za većinu društvenih i humanističkih nauka.

Pre svega, to je odnos metoda prema predmetu nauke u kojem način, aspekt saznavanja razlikuje pedagogiju kao nauku od svih drugih nauka i disciplina koje proučavaju sličan ili isti predmet — problematiku.

Zatim, to je odnos metoda prema predmetu kao objektu saznavanja u procesu saznavanja-istraživanja, a odnosi se na: uslove, etape, načine, ciljeve i ishode primene „opštih i posebnih osnovnih metoda saznavanja” (videti kod Šešić, B., 1982.) i metoda i tehnika istraživanja.

U odnosu metoda prema predmetu kao saznom delu problematike funkcije metoda bi se odnosile na:

- sistem znanja-istina obrazovan kao sistem pedagoških disciplina koje se međusobno razlikuju prema sadržaju, sazajnoj vrednosti i ulozi u sistemu (fundamentalne, primenjene, teorijske, empirijske, faktičke, normativne, deskriptivne, eksplikativne, opšte, specijalne, instrumentalne);

- sistem znanja kao logički sistem istina ili koherentan sistem deduktivno-induktivno i sintetičko-analitički izveden i teorijski-praktično dokazan. On bi obuhvatao odnos metoda prema oblicima naučnog mišljenja, zatim, prema oblicima i modelima naučnog saznavanja;

— sistem znanja kao semantički sistem jezičkih izraza, pojmova, definicija izvedenih primenom semantičko-logičkih pravila označavanja i definisanja;

— sistem znanja kao istorijsko saznanje o predmetu nauke — vaspitanju i naučnoj pedagoškoj delatnosti;

— sistem znanja kao sistem normi praktične delatnosti izvedenih iz zakona i zakonitosti u cilju rukovođenja i upravljanja vaspitnom praksom;

— saznanje o predmetu kao realnom-faktičkom i vrednosnom, onome čemu se teži u budućem.

Ostvarujući se kroz takav odnos prema predmetu nauke — pedagogije, metod u svakom posebnom odnosu razvija specifične kriterijume procene predmeta i njihovog dijalektičkog odnosa. Istovremeno, kroz funkcije metoda ostvaruju se funkcije i zadaci pedagogije kao nauke: sistematizacija saznanja o vaspitanju u koherentan pedagoški sistem istina; izgradnja celovite koncepcije vaspitanja (marksistička koncepcija); formulisanje sistematske teorije o metodu saznanja i metodama istraživanja; opisivanje, otkrivanje, objašnjavanje i predviđanje vaspitne delatnosti na osnovu definisanih činjenica, formulisanih hipoteza, teorija i utvrđenih zakona; rukovođenje i upravljanje vaspitnom praksom izvođenjem normi za praktičnu vaspitnu delatnost.

Može se zaključiti da metod pedagoške nauke kao naučna svest o prirodi procesa pedagoškog naučnog saznavanja i saznanja predstavlja konstitutivni elemenat konkretno-dijalektičke kritike pedagoške nauke. Razvijajući svoje funkcije u odnosu na predmet nauke metod razvija i funkcije konkretno-dijalektičke kritike.

Metodologija pedagoških istraživanja ili metodologija nauke o vaspitanju kao primenjena marksistička gnoseologija, epistemologija i dijalektika proučava metod kao svest nauke. Razvijajući njegova logička načela, načela primene u istraživanju i kriterijume za procenu njegove adekvatnosti, ostvaruje svoju osnovnu funkciju i smisao u odnosu na nauku o vaspitanju—pedagogiju, tj. kritički se odnosi prema naučnom saznavanju vaspitanja. Posebno značajno pitanje vezano za konkretno-dijalektičku kritiku jeste njena dijalektičnost i razvojnost uslovljena razvojem metoda i razvojem nauke—pedagogije.

Od nivoa i oblika konstituisanosti nauke o vaspitanju zavise funkcije metoda u odnosu prema predmetu nauke, a samim tim i vrednosti konkretno-dijalektičke kritike. Pedagogija kao nauka o vaspitanju tek prolaskom faze formalne i faze sadržinske konstituisanosti može ostvariti najviši nivo konstituisanja nauke. Za to su neophodni sledeći uslovi (prema: Marković, M., 1982., str. 21.):

— da su filozofske pretpostavke eksplicitno formulisane, sistematizovane i objašnjene,

— da je izgrađen meta-jezik nauke, u kome su ključni termini objekt-jezika definisani i međusobno povezani,

— da je razvijena sistematska teorija o metodama i tehnikama nauke,

— da je proučena njena istorija, i utvrđene tendencije njenog razvoja i prikupljena iskustva prošlih generacija istraživača,

— da je nauka dobila određeno mesto u sistemu nauka, njeni rezultati su dovedeni u sklad s rezultatima drugih nauka ukoliko su sve zasnovane na temelju jedne iste određene filozofije — marksizma”.

Tek tada je pedagogija u uslovima da razvije svoju kritičku svest o samoj sebi, o svojim teorijskim osnovama i metodama, ostvarujući se kao „svest o zakonitosti svog razvoja” (Marković, M., 1982.).

LITERATURA

- Filozofija nauke, Beograd: Nolit.
- Kocić, Lj., Eksperimentalna pedagogija, pokušaj izgrađivanja pedagogije na empirijskoj osnovi, Beograd: Prosveta, 1983.
- Korać, V., Marksovo shvatanje čoveka, istorije i društva, Beograd: BIGZ, 1971.
- Marković, M., Filozofski osnovi nauka, Beograd: SANU, 1983.
- Harkuze, H., Prilozi za fenomenologiju istorijskog materijalizma, Beograd: Vuk Karadžić, 1982.
- Milić, V., Sociološki metod, Beograd: Nolit, 1978.
- Milić, V., Sociologija saznanja, Sarajevo: Veselin Masleša, 1986.
- Nejgel, E., Struktura nauke, (problemi logike naučnog objašnjenja), Beograd: Nolit, 1974.
- Ničković, R., Različita shvatanja pojma epistemologije, Pedagogija (Beograd), br. 3., 1985.
- Pečujlić, M., Metodologija društvenih nauka, Beograd: NU Službeni list SFRJ, 1976.
- Potkonjak, N., Teorijsko-metodološki problemi pedagogije, (epistemologija pedagogije), Beograd: Prosveta, 1977.
- Potkonjak, N., Predmetno-metodološki problemi jugoslovenske marksističke pedagogije (teze i neki osnovni stavovi), Pedagogija (Beograd), br. 2—3., 1982.
- Potkonjak, N., Izrada naučnoistraživačkog projekta — najsložniji i najvažniji deo procesa istraživanja, Nastava i vaspitanje (Beograd), br. 1—2., 1965.
- Ristić, Z., Nacrti istraživanja i proveravanja hipoteza, (logičke osnove nacrtu istraživanja i statističkog proveravanja hipoteza u psihologiji i pedagogiji), Beograd: Prosveta, 1983.
- Sešić, B., Metodologija društvenih nauka, Beograd: Naučna knjiga, 1982.
- Širec, J., Tematske i metodološke sistemske dileme u savremenoj slovenačkoj pedagogiji, Pedagogija (Beograd), br. 2., 1984.

Marijana Kosanović

TEORIJSKO-EPISTEMIOLOŠKI PROBLEMI ODREĐIVANJA FUNKCIJA METODOLOGIJE PEDAGOŠKIH ISTRAŽIVANJA

Rezime

Otvaranje problema u vezi određivanja funkcija metodologije pedagoških istraživanja postavljeno na teorijsko-epistemološki plan predstavlja predmet razmatranja u ovome radu.

Uvođenjem pojma konkretno-dijalektička kritika saznanja i saznavanja i njegovim dovođenjem u odnos prema naučnom procesu saznavanja i saznanja u okviru nauke o vaspitanju — pedagogije, cilj rada je bio da se metodologija pedagoških istraživanja sagleda kao osnovni okvir u kome se razvija prob-

lematika konkretno-dijalektičke kritike, polje u kome ona poprima i ispoljava svoje osobenosti-konkretnosti i dijalektičnost kao i svoje osnovne funkcije, značaj i svrhovitost.

U zaključnim stavovima se konstatuje da metod nauke u funkciji naučne svesti o prirodi procesa naučnog saznavanja i saznanja predstavlja kao takav konstitutivni elemenat konkretno-dijalektičke kritike nauke, odnosno, pedagoške nauke. Razvijajući svoje funkcije prema predmetu nauke, metod razvija specifične kriterijume procene predmeta (za sve pojavne oblike predmeta nauke) kao i njihovog dijalektičkog odnosa. Na taj način metod razvija i ostvaruje funkcije konkretno-dijalektičke kritike.

Metodologija pedagoških istraživanja ili metodologija nauke o vaspitanju kao primenjena marksistička gnoseologija, epistemologija i dijalektika proučava metod kao svest nauke. Razvijajući njegova logička načela, načela primene u istraživanju i kriterijume za procenu njegove adekvatnosti, opravdava svoju ulogu i smisao u okviru nauke o vaspitanju—pedagogiji.

Marijana Kosanović

THEORETICAL AND EPISTEMOLOGICAL PROBLEMS OF DETERMINING THE FUNCTION OF THE METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL RESEARCH

Summary

The subject of the paper is a consideration of the problem of determining the function of the methodology of pedagogical research on a theoretical and epistemological level.

The introduction of the nation concretely — the dialectic criticism of knowledge and learning and its connection with the scientific process of learning and knowledge within the scope of the science of education, pedagogy — made the aim of the paper to consider the methodology of pedagogical research as a basic framework for developing the problematics of concrete and dialectic criticism, the field in which is gains and manifests its specific features — concreteness and dialecticalness — as well its basic functions, importance and purpose.

In conclusion it is found that the method of science in the function of scientific consciousness about the nature of the process of scientific learning and knowledge is, as such, a constitutive element of the concrete and dialectic criticism of science, that is to say, of pedagogical science. Developing its functions according to the subject of science, the method develops specific criteria for evaluating the subject (for all the forms in which the subject appears) and also their dialectic relation. In this way the method develops and realises the functions of concrete and dialectic criticism.

The methodology of pedagogical research or the methodology of the science of education as applied marxist gnoseology, epistemology and dialectic studies method as the consciousness of science. By developing its logical principles, the principle of application in research and the criteria for the estimation of its adequacy, it justifies its role and sense within the scope of the science of education-pedagogy.

**PROCES FORMIRANJA KOLEKTIVA UČENIKA — PRINCIP
I IDEJA SOCIJALISTIČKOG VASPITANJA**

Čovek živi i razvija se u sistemu odnosa sa okolinom. U tom sistemu odnosa izdvajaju se: odnos čoveka prema prirodi i odnos čoveka prema čoveku. Jedinstvo tih dvaju odnosa istakli su još klasici marksizma. Ljudi nužno stupaju u određene odnose sa drugim ljudima i samo u okvirima tih društvenih odnosa postoji njihov odnos prema prirodi. Marks je video u kolektivu optimalne uslove za razvoj pojedinca. Slobodni razvoj pojedinca u kolektivu je uslov slobodnog razvitka za sve.

Formiranje ličnosti u kolektivu u procesu vaspitanja i obrazovanja, postavlja se kao jedan od principa vaspitanja. Svaki učenik treba da se razvija i izrasta u ličnost sposobnu za život i rad u socijalističkom kolektivu.

Sovjetski pedagozi su poklanjali i poklanjaju veliku pažnju principu formiranja ličnosti u kolektivu, putem kolektiva. Njihove teorijske postavke našle su svoj izraz, potvrdu i razradu u prvim školama — komunama: Boljševskoj, Vjatskoj, Odeskoj. Poseban značaj i doprinos idejama kolektivističkog vaspitanja dao je A. S. Makarenko, koji je učenje marksizma — lenjinizma o kolektivu i svoje originalno učenje primenjivao na vaspitanje i obrazovanje besprizornih maloletnika u koloniji „Maksim Gorki“ i u komuni „Djeržinski“.

U središtu Makarenkovog pedagoškog interesovanja nalazi se problem ličnosti — društvo, odnosno pitanje, kako treba organizovati vaspitni rad da bi se uskladio lični i društveni, moralni i materijalni interes u socijalizmu, a time obezbedila sloboda ličnosti i progres društvene zajednice. Okvir za rešavanje problema Makarenko je našao u organizovanom dečjem kolektivu, jer prema Makarenku samo kolektiv stvara uslove za razvoj ličnosti. Makarenkova teorija kolektiva prožeta je idejama socijalističkog humanizma. Delovanjem pedagoških principa, koji su osnova organizacije dečjih kolektiva (perspektivne linije, odnos odgovorne obaveze, paralelno delovanje), bio je obezbeđen jasan sistem obaveza i prava koji određuju socijalnu poziciju svakog člana kolektiva. Ovi pedagoški principi bili su usmereni da izazovu ono najbolje u čoveku, da mu osiguraju radost, si-

gurnost u svoje snage i da izazovu potrebu za kretanjem napred. U svom praktičnom radu, A. S. Makarenko je organizovao mikrosredinu sa određenom mikroklimom. Makarenko je smatrao da kolektiv ne može da bude samo pedagoška pojava, već punopravna pojava društvenog života. Čitav sistem vaspitanja ličnosti u kolektivu koji je organizovao A. S. Makarenko, zasnovan je na zahtevima prema samom sebi, koji proističu iz zahteva prema kolektivu, koje pojedinac svesno usvaja. Tada ličnost prestaje da bude objekt vaspitnog uticaja i postaje subjekt — nosilac vaspitanja, izražavajući interese čitavog kolektiva.

Dalji doprinos razrađivanju ovih ideja proistekao je iz rada Pavlišske srednje škole Kirovogradske oblasti V. N. Suhomlinskog. Suhomlinski je težio da organizuje celoviti proces vaspitanja kolektiva učenika, uključujući ih u aktivno, uzajamno delovanje sa pedagoškim kolektivom. Suhomlinski je isticao vaspitljivost ličnosti učenika čiji rezultat treba da bude stvaranje pozicije subjekta vaspitanja koji aktivno usvaja moralni ideal koji usmerava vaspitač. Nastajanje duhovnog zajedništva među decom i između dece i vaspitača je put razvitka kolektivnih odnosa. Bogatstvo mogućnosti svake ličnosti, Suhomlinski je razmatrao kao osnovu sadržajnog života kolektiva.

U poslednjim godinama¹ u sovjetskoj pedagoškoj teoriji, stavovi teorije i metodike vaspitanja kolektivizma (školskog kolektiva) značajno su produbljeni (specijalizovanim istraživanjima) sa pozicija sistemskog pristupa. U ovim istraživanjima školski kolektiv se karakteriše kao samostalni socijalno — pedagoški sistem i kao podsistem državnog vaspitnog sistema. Školski kolektiv se posmatra kao svojevrsni proizvodni kolektiv, kome država određuje program aktivnosti, a njegova suštinska funkcija je vaspitna. U školskom kolektivu učenik usvaja principe, norme, vrednosne orijentacije društva, usvaja navike kolektivne delatnosti, mogućnosti individualnog izražavanja i samopotvrđivanja. Školski kolektiv nastaje i funkcioniša delovanjem spoljnih faktora, a s druge strane unutrašnjim procesima samoorganizacije, samoregulacije i samoupravljanja.

Jedinstveni školski sistem čine dva, uzajamno povezana podsistema — kolektiv pedagoga i kolektiv učenika. Kolektiv pedagoga ima upravljačku funkciju, a kolektiv učenika ulogu sistema kojim se upravlja, ali sa mogućnošću da postane samoupravljiv sistem (tako bi rekli kibernetičari). To je pozicija kada kolektiv učenika postaje subjekt vaspitanja. Efikasnost vaspitnih uticaja određena je jedinstvom ciljeva i aktivnosti ova dva sistema. Dakle, školski kolektiv sovjetski autori razmatraju kao optimalnu formu integracije pedagoga i učenika u okviru škole kao državne vaspitno-obrazovne institucije.

Princip vaspitanja u kolektivu i za kolektiv se u našoj pedagoškoj teoriji razmatra u sistemu OPŠTIH PEDAGOŠKIH PRINCIPA. U sistemu opštih principa koji obuhvataju vaspitanje socijalističke ličnosti u celini, nema važnijih i manje važnih principa, niti univerzalnog principa koji može zameniti sve ostale. Tako ni princip vaspitanja u kolektivu i za kolektiv nema status „jednog od važnijih principa socijalističkog vaspitanja”

¹ Novikova, Pedagogija dečjeg kolektiva, Pitanja teorije, Moskva, 1978.

kao u sovjetskoj teoriji (Il'ina, Pedagogika, Moskva, 1984.). Ne može se uvažiti mogući prigovor da postoji protivrečnost između našeg cilja vaspitanja i zahteva koji proizilaze iz ovog principa, jer se individua ne može svestrano razviti van kolektiva, već vaspitanje u kolektivu postaje uslov njenog svestranog razvitka.

O principu vaspitanja u kolektivu se pored svrstavanja u sistem opštih principa vaspitanja, govori još i kao o zadatku moralnog vaspitanja — komponenti svestranog razvoja ličnosti. Naime, zadatak vaspitanja u duhu međuljudskih socijalističkih odnosa integriše vaspitanje humanizma, kolektivizma, drugarstva i prijateljstva i vaspitanje za ravnopravne i humane odnose među polovima. Vaspitanje kolektivizma podrazumeva razvijanje sposobnosti i spremnosti da se radi u saradnji sa drugima, da samo u zajedničkom radu mogu da se ispolje lična svojstva i sposobnosti, i da se doživi puno zadovoljstvo. Vaspitanje kolektivizma znači i navikavanje učenika na usklađivanje ličnih interesa i potreba sa interesima drugih i mogućnostima kolektiva u celini.

KARAKTERISTIKE KOLEKTIVA I PROCES NJEGOVOG FORMIRANJA

Jedna od prihvatljivih (po našem mišljenju) definicija kolektiva je da je to organizaciona forma objedinjavanja ljudi na osnovu određene, zajedničke i ka cilju usmerene aktivnosti (Il'ina, Pedagogika, Moskva, 1984.).

Ponekad se u našoj pedagoškoj literaturi može sresti poistovećivanje pojma kolektiva, grupa i skupa. To je neopravdano, s obzirom da skup ljudi karakteriše slučajnost i kratkotrajnost susreta i odnosa, koji ni privremeno, ni trajno nisu organizovane kao društvena celina. Među ljudima okupljenim na takav način, nema svrsishodne interakcije. Ako i postoji određena interakcija, ona proizilazi iz prihvatanja konvencionalnosti u široj zajednici. Postojanje svrsishodne interakcije je uslov postojanja grupe koja predstavlja uslov za formiranje kolektiva.

U uslovima škole, organizovanje učenika u kolektiv ostvaruje se usmereno i postupno, saobrazno zadacima vaspitanja. U tom smislu kolektiv je objekat vaspitnih uticaja i upravljanja od strane nastavnika. U školskoj sredini nastaju različite grupe: prema interesovanjima, zajedničkoj aktivnosti, mestu stanovanja, uzajamnim simpatijama... Tokom vremena, razvijaju se interakcijski odnosi i grupa počinje da funkcioniše kao socijalna pojava.

Učenički kolektiv je svojevrsna forma zajedništva učenika koju određuje niz karakteristika. Te karakteristike prvi je odredio A. S. Makarenko, a mnogi drugi pedagozi i psiholozi su ih proveravali i proširivali. Od savremenih sovjetskih autora, to su Novikova, Kurakin i drugi, a od naših autora, karakteristikama kolektiva i grupa bave se, između ostalih, Rot, Havelka, Branko Rakić, Zvonarević, Supek...

Izdvojili bismo tri temeljne karakteristike učeničkog kolektiva. Pre svega, učenički kolektiv je zajednica učenika ujedinjena zajedničkim, društveno uslovljenim ciljevima koji se realizuju u nastavnom procesu. Ta za-

jednička usmerenost prema ciljevima delatnosti je prva osobenost kolektiva učenika.

Druga osobenost kolektiva je zajednička aktivnost njegovih članova, usmerena na realizaciju postavljenih ciljeva. Karakter aktivnosti, njen sadržaj, forme saradnje, određeni su ciljem koji se postavlja pred kolektiv, odnosno osnovnom aktivnošću kolektiva učenika, a to je vaspitno-obrazovna aktivnost. Aktivnost učenika ocenjuje se individualnim dostignućima učenika.

Treća osobenost učeničkog kolektiva je postojanje odnosa odgovornosti. U periodu objekatske pozicije kolektiva, posebno je značajno stalno insistiranje nastavnika na odgovornosti učenika pred kolektivom i pred samim sobom.

Navedene karakteristike kolektiva izdvojene su s obzirom na pedagoški kriterijum, odnosno na mogućnost uticaja i uslove formiranja kolektiva u vaspitno-obrazovnom radu. Socijalni psiholozi, proučavajući problem socijalnih grupa, odnosno kolektiva, kao njihove karakteristike izdvajaju postojanje svrsishodne grupne interakcije i zajedničkog cilja među članovima grupe.

Postoje različiti stepeni svrsishodnosti grupne interakcije.² Stepni svrsishodnosti se mogu na sledeći način prikazati, idući od najnižeg do najvišeg stepena interakcije: 1. stepen: postoje pojedinačni ciljevi, ali se lakše i racionalnije mogu ostvariti kroz *zajedničku aktivnost* sa drugim članovima grupe; 2. stepen: postoje pojedinačni ciljevi, ali se racionalnije i *potpunije* zadovoljavaju kroz zajedničku aktivnost sa drugim članovima grupe; 3. stepen: postoje pojedinačni ciljevi, ali se *jedino* mogu zadovoljiti kroz zajedničku aktivnost; 4. stepen: postoje *slični* ili *istovetni* ciljevi kod članova grupe; 5. stepen: postoji *komplementarnost* i *zajedništvo* ciljeva; i 6. stepen: članovi grupe imaju *zajednički cilj* — najviši stepen grupne interakcije.

Zajednički cilj, prema Havelki, ima dva osnovna obeležja: veliki značaj cilja za članove grupe i za grupu kao celinu, i pristupačnost postignutog cilja u istoj meri svakom članu grupe.

Ovaj poslednji šesti stepen svrsishodne grupne interakcije predstavlja momenat kada grupa prerasta u kolektiv. Sučeljavanjem navedenih karakteristika prema ovim kriterijumima, može se uočiti delimična komplementarnost (zajednički cilj i aktivnost na njenoj realizaciji). Razlike (odgovornost članova kolektiva) proizilaze iz specifičnosti formiranja kolektiva u vaspitno-obrazovnom radu koji karakteriše obaveznost zasnovana na planu i programu vaspitno-obrazovnog rada.

Etape formiranja kolektiva moguće je takođe posmatrati sa pedagoškog i sociološko-psihološkog aspekta, ali u potpunoj komplementarnosti. Mogu se izdvojiti četiri etape između kojih nema oštarih granica, ali ima prelomnih i kritičnih momenata.

Prva faza je faza inicijalne interakcije. Članovi grupe (odeljenja) otkrivaju sličnosti i razlike u svojim potrebama, namerama i interesovanji-

² Havelka Nenad, Psihološke osnove grupnog rada, Naučna knjiga, Beograd, 1972.

ma. Oni upoznaju ciljeve grupe i procenjuju njihovu instrumentalnost za zadovoljenje svojih ličnih i društvenih potreba. Učenici zauzimaju stav prema položaju i ulozi grupe. Nastavnik postavlja zahteve pred kolektiv i organizator je aktivnosti. Organizacionu strukturu karakteriše usmerena, vođena, zajednička aktivnost učenika koja obezbeđuje svrsishodnu interakciju članova.

Druga faza je faza struktuisanja odnosa među članovima grupe. Formalna struktura već postoji, a realna struktura u ovoj fazi se postepeno razvija putem realizovanja grupnih zadataka. Učenici se međusobno porede u odnosu na svojstva i vrednosti koje oni smatraju značajnim. Uspostavljaju se afektivni odnosi među učenicima kao članovima jedne grupe, odnosno odeljenja. U ovoj fazi, koja relativno dugo traje, javljaju se povremeno više ili manje konfliktne situacije. Od načina na koji se prevazilaze te konfliktne situacije zavisi kakva će biti realna struktura kolektiva.

Pojavom grupe tradicije, učenička grupa, odnosno kolektiv, ulazi u treću fazu razvoja. Učenici uspostavljaju nove vrednosti i norme, javlja se potreba, odnosno interesovanje članova grupe za identitetom grupe kao celine (uspostavljanjem sistema simbola, nadimaka...). Javlja se osećanje pripadnosti grupi.

Proširivanjem funkcionalnosti u odnosu na potrebe učenika kao članova grupe, koja može biti spontana ili namerna, grupa, odnosno kolektiv ulazi u četvrtu fazu svog razvoja. Grupa reaguje na pojedinačne probleme učenika i nalazi puteve da ih razreši. U ovoj fazi razvoj grupe učenika doводи ili do formiranja čvrstog kolektiva, ili se raspada na više manjih, neformalnih grupa.

Posmatrano sa aspekta zahteva koji se pred kolektiv postavljaju, kroz ove etape daje se put razvoja kolektiva od kategoričkog zahteva nastavnika kolektivu, do slobodnog zahteva svakog pojedinca prema sebi i prema kolektivu na planu društvenog zahteva.

Krajnji cilj je da od učenika postanu slobodne, svestrano razvijene ličnosti, sposobne i spremne da se aktivno uključe u rad u socijalističkom kolektivu.

LITERATURA

- Havelka N., Psihološke osnove grupnog rada, Naučna knjiga, Beograd, 1972.
Il'ina T. A., Pedagogika, Prosveščenie, Moskva, 1984.
Ivanović S., Kolektiv — osnovni oblik socijalističkog vaspitanja, Savremena škola, Beograd, 5—6/1953.
Kurakin A., Škol'nij kolektiv kak social'no-pedagogičeskaja sistema, Voprosi vospitanija: sistemnij podhod, Moskva, „Progress“, 1981. str. 51—84.
Makarenko A. S., Metodika vaspitnog rada, Beograd, Savremena škola, 1957.
Rakić, B., Vaspitno delovanje u malim grupama, Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo, 1974.
Suhomlinski, V. A., Vaspitanje kolektivizma kod učenika, Zavod za izdavanje udžbenika Srbije, Beograd, 1960.

Voprosi vospitaniya: sistemnij podhod (pod opščeј redakcieј L. I. Novikovoј, Moskva, „Progress“, 1981. Predislovie, str. 5—11.
Zvonarevič, M., Socijalna psihologija, Školska knjiga, Zagreb, 1976.
L. I. Novikova, Detskij kolektiv kak social'no-pedagogičeskaja sistema, Voprosi teorii, „Pedagogika“, Moskva, 1978.

Svetlana Kostović

PROCES FORMIRANJA KOLEKTIVA UČENIKA — PRINCIP I IDEJA SOCIJALISTIČKOG VASPITANJA

Rezime

Formiranje ličnosti u kolektivu u procesu vaspitanja i obrazovanja postavlja se kao jedan od principa vaspitanja. Značajan doprinos razmatranju ovog problema i teorijski i praktično dali su i daju sovjetski pedagogi. Najznačajniji među njima su A. S. Makarenko, V. N. Suhomlinski i od savremenih pedagoga Novikova, Kurakin i drugi. U poslednjim godinama u sovjetskoj pedagoškoj teoriji, stavovi teorije i metodike vaspitanja kolektivizma značajno su produbljeni specijalizovanim istraživanjima sa pozicija sistemskog pristupa.

U našoj pedagoškoj teoriji o principu vaspitanja u kolektivu se pored svrstavanja u sistem opštih principa vaspitanja, govori još i kao o zadatku moralnog vaspitanja.

Učenički kolektiv predstavlja svojevrstu formu zajedništva učenika koju karakterišu neke temeljne karakteristike: zajednički, društveno uslovljen cilj delatnosti, zajednička aktivnost članova i postojanje odnosa odgovornosti. Socijalni psiholozi kao karakteristike kolektiva izdvajaju postojanje svrsishodne grupe interakcije i zajedničkog cilja među članovima grupe.

Formiranje kolektiva može se posmatrati kroz određene etape. Mogu se izdvojiti četiri etape među kojima nema oštih granica, ali ima prelomnih i kritičnih momenata. To su: etapa inicijalne interakcije, etapa struktuisanja odnosa, Etapa pojave grupe tradicije i etapa koju karakteriše proširenje funkcionalnosti u odnosu na potrebe učenika.

Posmatrano sa aspekta zahteva koji se pred kolektiv postavljaju, kroz ove etape daje se put razvoja kolektiva od kategoričkog zahteva nastavnika kolektivu do slobodnog zahteva svakog pojedinca prema sebi i prema kolektivu na planu društvenih zahteva.

Svetlana Kostović

THE PROCESS OF PUPIL'S COLLECTIVE FORMATION — THE PRINCIPLE AND IDEA OF SOCIALIST UPBRINGING

Summary

The forming of a personality within the collective is posited as one of the principles of upbringing within the process of upbringing and education. A considerable contribution to the study of this problem, both in theory and practice, has been made by Soviet pedagogical scientists. The most important among them are A. S. Makarenko, V. N. Sukhomlinsky, of the older generation, and of the contemporary one Novikov, Kurakin and others. During the past several years Soviet pedagogical theory has significantly deepened the theory and methodology of upbringing for collectivism by specialized research studies from the standpoint of a systematic approach.

In Yugoslav pedagogical theory the principle of upbringing within the collective is classified within the system of general principles of upbringing and it is also studied as one of the tasks of moral upbringing.

The pupils' collective is a specific form of community among pupils characterised by several basic characteristics: a common, socially conditioned goal and effort, joint activity of members and a relationship of responsibility. The features of the collective stressed by social psychologists are useful group interaction and common goal among the members of the group.

The forming of the collective can be studied through certain stages. Four such stages can be distinguished, though they lack sharp boundaries but possess certain crucial and critical points. These are: the stage of initial interaction, the stage of structured relations, the stage of group tradition appearance and the stage characterised by the broadening of functionality in relation to the pupils' needs.

From the standpoint of the demands made upon the collective, the stages present the development of the collective from the categorical demands of the teacher upon the collective to the demand of each individual upon himself and upon the collective on the level of social demands.

ANALIZA WISC-A SA GLEDIŠTA RAZVOJNE PSIHOLOGIJE

(Napomena 1: Rad je napisan na osnovu timskog istraživanja (Đ. Ruk i E. Varga) sprovedenog 1979. i 1985. godine u kom je primenjen test inteligencije WISC na učenicima osnovne škole na dva uzrasta. Obrada rezultata istraživanja je u toku i biće publikovana. U ovom radu su upotrebljeni samo neki neophodni rezultati — u kontekstu načelne problematike diskutovane u radu, bez pretenzija na produbljeniju analizu i upotrebu kompletnih podataka.)

(Sadržaj: Razvojna i psihometrijska koncepcija inteligencije — različite razvojne koncepcije: Pijaže, Vigotski šta nudi razvojna psihologija psihometrijskoj koncepciji — slučaj WISC testa-diskusija manipulativne i verbalne skale) problem prilagođenosti verbalne skale šestogodišnjacima, diskusija i predlozi)

Šta je cilj testa za merenje inteligencije? Ako se osvrnemo na istorijske početke mentalnog testiranja, sa Bineom, cilj je bio selekcija grupe dece koja nisu spremna pratiti formalizovanu sistematsku školsku obuku. Obavezno osnovno školovanje i nije počelo mnogo pre pokreta mentalnog testiranja. Danas kada je opšte obrazovanje, pa i psihološka služba namenjena pomoći sistematske edukacije, raširena, razvijena u mnogim zemljama, pa možemo govoriti o njihovoj svetskoj razmeri, merenje spremnosti za uključenje, i praćenje sistematske obuke dobija naročiti višestruki značaj, pa i nove moguće dimenzije. Tome doprinosi i iskustvo stečeno u psihološkim merenjima, kao i pojava zahteva i potreba da testiranje da više od puke selekcije, i zahteva za preispitivanje same funkcije selekcije. Posebni razlozi za preispitivanje dometa i načina društvene upotrebe testova za merenje inteligencije su i psihometrijske postavke, konstitutivne za ove instrumente, kao što je postavka o linearnom kvantitativnom rašćenju sposobnosti sa uzrastom, ili postavka o normalnoj raspodeli sposobnosti unutar uzrastnih grupa. Takav model unapred, apriori postavlja mogući raspored individualnih razlika u uzrastnoj grupi obzirom na sposobnosti, pa je temelj devijacionog intelektualnog koeficijenta Goltonovog tipa. Da bi ovaj apriorni model postao empirijski standard on zahteva standardizaciju testa. Ponavljane standardizacije i razlike populacionih normi koje

se utvrđuju od jedne do druge standardizacije, pokazuju promene iza modela standardne distribucije. Tako spolja izgleda da test bezvremenski i besprostorno daje fiksiranu sliku. Devijacioni intelektualni koeficijent ukazuje na položaj pojedinca relativan njegovoj standardizacijskoj uzrastnoj grupi. Ali se ne sme zaboraviti da iza ove vrlo pogodne instrumentalne formule jeste sadržaj konkretnih postignuća konkretnih pojedinaca, i da su standardi dobijeni u konkretnom istorijskom vremenu na konkretnom kulturnom uzorku. Empirijski standard iz prošle standardizacije može da odstupa od normi aktuelne uzrastne grupe ispitivanog pojedinca (npr. Kaufman navodi između WISC 1949 WISC-R razliku od 1 stand. devijacije, objašnjavajući to razlikama u standardizacionim uzorcima iz 1950. i 1970. godine, sa povišenjem empirijskih normi, usled čega su WISC-R norme strože.

Danas postaje neodrživ jednostran razvoj samo psihometrijskih aspekata testova inteligencije. Kaufman smatra da je naspram napretku psihometrijske konstrukcije i popravkama testovnog materijala, struktura testova inteligencije i sadržaj zadataka ostala u osnovi nepromenjena. Javlja se potreba da se testovi usklade sa napretkom u psihološkim saznanjima tokom ovog stoleća. WISC 1949 konstruisan je po analogiji sa Wechslerovom baterijom za ispitivanje inteligencije odraslih bez uzimanja u obzir saznanja o razvojnim kvalitetima mišljenja.

WISC se sastoji od verbalne i neverbalne skale, što Kaufman, Dague, ističu kao vrednost testa jer omogućava profilsku analizu, omogućava da se postignuća diferencirano analiziraju i kompariraju sa uzrastnim postignućima. Oni ukazuju na novu mogućnost primene testa inteligencije, ne kao pukog sredstva selekcije, na osnovu globalnih pokazatelja kao što je IQ, već kao sredstva procene mogućih jakih i slabih strana konkretnih individua spram njihove normativne uzrastne empirijske grupe i obzirom na ona postignuća koja test obuhvaća, a primenjene za ciljeve sistematske obuke. Test bi se dakle upotrebljavao kao sredstvo nalaženja i pozitivnih domena na koje se edukator može osloniti pri obuci, na osnovu kojih može raditi program bogaćenja, razvijanja, (oslanjajući se pri tome na ove razvijene jake strane učenika). Kaufman se zalaže za diferencirani-individualni pristup, nasuprot bezličnoj nediferenciranoj normativnoj stigmatizaciji globalnim IQ-om iza kog se implicitno provlači nekritična teza o globalnom intelektualnom kapacitetu koji se kroz test emanira. I Kaufman i Dague zastupaju funkciju testa kao pomoćnog sredstva konkretnim edukativnim merama. Kaufman ističe da test ovako omogućava diferenciran položaj konkretnog pojedinca obzirom na analizu određenih postignuća, gde je u nečem iznad, jednak ili ispod postignuća ostalih istog uzrasta; a ne samo jedan punktualni globalni hijerarhijski položaj. Napominjemo da po našem mišljenju diferencijalna profilaska analiza ne mora zagovarati faktorski pristup SHVATANJA STRUKTUE inteligencije. Profilaska analiza, kao i faktorska analiza se može koristiti (kao i model normalne distribucije) samo kao sredstvo uređenja, deskripcije podataka samog testa. Sa kritičkim pristupom merenje ostaje praktično sredstvo komparacije.

Razvojna i psihometrijska koncepcija

Mada test praktično zasniva sopstven konstrukt, on to ne čini sa teorijskim konstruktom zbiljske inteligencije. Teorije kognitivnog razvoja koje su se paralelno sa pokretom mentalnog testiranja razvile u našem veku, upravo su pokušaj objašnjenja i istraživanja onog ŠTA, samog teorijskog konstrukta ljudskih sposobnosti i njihovog razvoja, sa uslovima i faktorima tog razvoja. Dok test omogućava komparaciju individua bez obzira da li se zna šta meri, teorije kognitivnog razvoja ispituju i nude modele objašnjenja i razvoja ljudskih sposobnosti.

U okviru samih teorija kognitivnog razvoja analiziraćemo dva shvatanja toga šta jesu ljudske sposobnosti. Jedno polazi od čoveka kao živog bića, krune evolucije organske materije i vrhunac adaptabilnosti na sredinu. Ljudske sposobnosti postavlja kao produkt bioloških faktora. Inteligenciju postavlja kao vrsnu biološku pojavu adaptabilnosti. U okviru ovakvog nativističkog shvatanja, Pijažeova teorija faktorima razvoja inteligencije dodaje i faktor ekvibracije kao invarijantnu adaptivnu funkciju organske materije. Time se akcentuje autonomna organska materija u sredini, sposobna za autotransformaciju. Ovaj svoj potencijal ona realizuje tek u interakciji u kojoj objektivirajući autotransformaciju objektivira sopstvenu autokonstrukciju, biološki osiguranu, predeterminisanu. Pijaže se koncentriše na ispitivanje razvoja naučnog razuma ili objektivne spoznaje i slike sveta, koju nalazi ukorenjenu u univerzalnom biološki određenom razvojnem sledu razuma koji se, bez obzira na društvene kulturne edukativne uslove interakcije, nužno odvija na invarijantan način.

Osim akcentiranja samorazvoja (naspram društvenih uslova, razvoja koji su tu sekundarni), nalazimo i drugi tip teorija kognitivnog razvoja, kao što su teorija Visotskog koja stavlja akcenat na specifičnost ljudskog biološkog bića koje je društveno, razvija se u društvenoj zbilji i razvija upravo specifične društvene ljudske sposobnosti. Bez postavke o univerzalnom toku stadija kognitivnog ljudskog razvoja, tu se polazi od alocentričnosti razvoja kao specifičnosti ljudskog razvoja ljudskih sposobnosti. Sagledava se istorijski društveni razvoj u koji se tokom ontogeneze urađa i u njemu razvija relativno konkretnim istorijskim društvenim alocentričnim uslovima ontogeneze. Ove teorije postavljaju relativizam sadržaja i sleda stadija, toka razvoja ljudskih sposobnosti obzirom na alocentričnu prirodu tj. društvenu uslovljenost razvoja, (nasuprot pretpostavci o univerzalnom invarijantnom toku, sledu stadija razvoja u svim društvenim uslovima).

Šta nude teorije kognitivnog razvoja merenju intelektualnih postignuća?

Bez obzira na ove svoje različite orijentacije, obe utvrđuju neke zajedničke karakteristike razvoja sposobnosti rešavanja problema ili razvoja ljudskih intelektualnih delatnosti, bilo da ih shvaćaju kao biološke funkcije, bilo kao specifične ljudske društvene delatnosti koje se odlikuju relativno konkretnim kulturnim uslovima razvoja. Obe su orijentisane na kvalitativni model dinamičkog razvoja i njegovo eksperimentalno istraživanje, nasuprot linearnom kvantitativnom modelu rasta sposobnosti.

Obzirom na problem ili zadatak koji se rešava, sve ove teorije postavljaju isti *globalni* kvalitativni sled, bar što se tiče toka od konkretnih ka apstraktnim problemima. Za uzrast šestogodišnjaka, na primer, saznanja iz oblasti razvojne psihologije govore u prilog tipa zadataka konstruisanih pomoću konkretnog manipulabilnog predmetnog i ikoničkog materijala, a ne verbalno konstruisanih tj. čisto verbalnih zadataka, koji u manjoj-većoj meri zahtevaju apstraktne operacije.

Iz Pijažeeve teorije proizlazi implikacija da je konkretnim materijalom konstruisan zadatak adekvatan ovom uzrastu, kod kog može doći do izraza preoperacionalno i konkretno-operacionalno mišljenje. Iz teorija i istraživanja razvoja formiranja pojmova i unutrašnjeg govora (Vigotski) takođe se očekuje da na ovom uzrastu dete još nije sposobno za samostalno formiranje pravih pojmova, već je još na nivou sinkreta i kompleksa i oslanja se na konkretne pojave i relacije. Pijaže u svom ispitivanju dečjeg shvatanja sveta govori o mišljenju koje još nije emancipovano od konkretne zbilje na ovom uzrastu. Istraživanja sprovedena u SSSR-u ukazuju takođe na to da predškolska deca zavisno od tipa samog zadatka (obzirom na konkretno ikonički reprezentovan problem i samo verbalno reprezentovan problem) postižu na istim problemima različit uspeh (koji opada po navedenom redosledu tipa zadatka).

Obzirom na ova saznanja proizlazi očekivanje da je na WISC-u, s aspekta tipa zadataka, manipulativna skala verovatno prilagođenija razvojnim karakteristikama šestogodišnjaka. Iskustvo ispitivača koji je obavio ispitivanje polaznika u školu podržava ovo očekivanje. To su zadaci konstruisani ikoničkim materijalom koje dete može neposredno uređivati. Tu verbalna komunikacija nije isključena, već je prepuštena uglavnom samom detetu da se njome koristi po potrebi i njegovim mogućnostima. Deca su u većini manje frustrirana ovim tipom zadataka, a više zainteresovana i motivisana. Osim toga ovi zadaci pružaju priliku ispitivaču da posmatra detetov pristup zadatku, njegovu strategiju rešavanja problema i to osim sa kognitivnog aspekta, i sa aspekta zrelosti ličnosti (obzirom na aktivnosti koje test omogućuje i zahvata).

No pored tipa zadataka ostaje pitanje: šta ispituje u stvari Wechslerova manipulativna skala u principu, a posebno na šestogodišnjem uzrastu (pa se problem ne može simplifikovano posmatrati). Drugo pitanje je: koliko škola zahteva prethodnu obrazovanost i iskustvo sa ikoničkim materijalom, i koliko se na to u početku školska obuka oslanja, obrazujući veštine pismenosti i apstraktnih vidova simbolizacije.

Da bismo sagledali kompleksnost problema, želimo istaći da deca ikonički figuralni materijal WISC-a na raznim uzrastima *različito* tretiraju — od prepoznavanja, upotrebe putem pokušaja i pogreške, zatim literarnog opisa nabranjem prepoznatog, do upotrebe ikoničkog materijala za konstrukcije, tumačenja dinamičkog zbivanja koje je reprezentovano statičkim predstavama, (koje se može odnositi kako na fizičke procese tako i na društvene odnose i dramatiku). Tretiranje ikoničkog materijala pukog perceptivnog stimulusa pojednostavljuje problematiku, ukoliko na osnovu senzualističke teze shvata konkretnim perceptivno dato, a apstrakt-

nim (nadperceptivnim) shvata verbalno dato. Takav pristup onda predmetno i figuralno shvata kao konkretno senzomotorno, perceptivno, manipulativno, na istom nivou, bez traženja načina ovladavanja ovim materijalom, načina opažanja, načina manipulisanja, načina upotrebe bilo konkretnog, bilo verbalnog materijala. Vigotskijev pojam funkcionalne upotrebe znakovnih oruđa upravo stavlja naglasak na ovaj aspekt načina upotrebe simbolizacije — kao bitan sa aspekta razvoja ljudskih sposobnosti.

Koncepti koje vredi preispitati obzirom na to šta nude testovima inteligencije (tu konkretno WISC-u), ukoliko se primenjuju na uzraste oblikovanja ili razvijanja ljudskih sposobnosti, jesu i: Pijažev pojam konkretnih operacija i formalnih operacija (tj. operacija nad operacijama), kao i Vigotskijev pojam kompleksnog nivoa značenja i pojmovnog nivoa značenja.

Pijaže nudi stadije intelektualnim struktura unutar kojih se tek mogu tražiti individualne razlike u tempu njihovog dostizanja. Njima se takođe moraju prilagoditi sami edukativni postupci i sadržaji. Subtestovi WISC-a ne traže bezuslovno konkretne operacije za svoje rešavanje. Pitanje je koliko ih uopšte zahvataju, jer oni nisu istog tipa kao Pijažev eksperimenti. Potonji sadrže transformacije i traže suđenje o invarijantnim faktorima u okviru tih vremenskih prostornih konkretnih transformacija. Pijažev zadaci traže više od manipulisanja ikoničkim i konkretnim materijalom, pa i kada koriste konkretan materijal sadrže logičko-matematički problem, i ispituju kako se on rešava. Kod WISC-ovih zadataka akcenat je na *adekvatnom* manipulisanju na osnovu čega se ocenjuju postignuća, dok sam proces, operacije koje su omogućile bilo kakvo manipulisanje ostaje u senci. Dok Pijaže analizira greške kao razvojne specifičnosti, kod WISC-a greške ostaju indikatori niskog percentilnog ranga individue. WISC-ovi zadaci traže transformaciju materijala obzirom na konvergentne modele celina koje se trebaju konstruisati pomoću datih elemenata.

Modeli su negde konkretno dati kao kod kosa, mada u dvodimenzionalnom obliku, a negde su figuralno delimično naznačeni kao kod dopune ili sklapanja, ili naznačeni u potpunosti kao kod stripa, i zahtevaju interpretaciju ukoliko se ne rešavaju putem pokušaja i pogreške. Zadaci se sa uzrastom menjaju bitno kao kod stripa, gde je niži oblik sličan dopuni i sklapanju, dok viši oblik zahteva interpretaciju društvenog zbivanja reprezentovanog pomoću izolovanih statičkih predstava (slika), gde treba uspostaviti adekvatan *sekvencijalni sled* tih predstava na bazi interpretativnog sižea. Sklapanje ostaje blisko nižoj formi stripa i dopuni. Kod kosa se sa trodimenzionalne demonstracije (kockama) prelazi na viši nivo dvodimenzionalne ikoničke reprezentacije modela (slikom) koji treba konstruisati (trodimenzionalno). Kod manipulacije simbola u subtestovima aritmetike, broja i šifre, prelazi se od brojanja predmeta, preko znanja kvantiteta delova tela ka pravim računskim elementarnim operacijama u subtestu aritmetike; u subtestu ponavljanja brojeva; prelazi se od mogućnosti verbalne imitacije čuvenog (verbalno zadatog) do zahteva transformacije, manipulacije verbalno predstavljenog niza numeričkih simbola (kod ponavljanja unazad) u šifri se prelazi od reprodukovanja datih figuralnih modela (u šifri A) do reprodukovanja numeričkih modela (u šifri B).

Pijaževa teorija razvoja predstavnog prostora od topoloških ka euklidovskim odnosima bi se možda mogla primeniti pri kvalitativnoj analizi manipulativne skale WISC-a, ali uz napomenu da test materijal nije konstruisan po tim kriterijumima.

Vigotskijev pojam proksimalne zone razvoja nudi mogućnosti za novi vid procenjivanja sposobnosti, dosad neiskorišćen, koji postaje vrlo značajan ako se test zaista koristi kao sredstvo pomoći u proceni diferencijalnih educiranih i edukabilnih moći, dakle za svrhe edukacije, a ne za sredstvo individualne selekcije. Vigotski nudi model edukativnog društvenog odnosa, koji se sa razvojem sam menja od presistematskog zajedničkog delanja preko individualizacije, kao baze spontanijih delanja i produkcija, koji opet postaje nužan fond na koji će se oslanjati sistematska institucionalna obuka. Ali ova potonja ostaje kod Vigotskog oblik sistematizovane saradnje edukatora i učenika i zajedničko delanje na višem nivou sposobnosti, tj. zajednička viša mentalna delatnost, koja će se individualizovati povratno utičući na same spontane delatnosti, podižući ih na viši nivo.

Vigotskijeva teorija može biti relevantna posebno kod verbalnih zadataka, npr. za test sličnosti. No u tom testu (ne toliko traženje analogija, koliko njegov viši oblik) ne obraća se pažnja na mogućnosti davanja konvencionalnog zajedničkog imena ali u biti kompleksa ili pak pravog pojma. Uzima se u obzir postignuće konvencionalnog imena — kao najbolje postignuće, a zatim nekih funkcionalnih i analoških određenja kao manje uspešno postignuća. Time se kod dece, na uzrastima pre dvanaest godina, u stvari pravi razlika između edukativnih uslova na istom razvojnom nivou kompleksivnog značenja, (forsirajući verbalizam, kao i školska edukacija). Samo sekundarno se uzima u obzir sam razvoj samostalnog formiranja kompleksa.

Za razliku od subtestova informisanosti i sličnosti, koji traže konvergentno znanje, konvencionalne informacije i konvencionalna zajednička imena, koji su relativni edukativnim kulturnim uslovima razvoja, naročito na ranom uzrastu; subtestovi shvatanja i strip (mada se često tumače kao i prethodni) mogli bi da se sagledaju sa aspekta teorije Vigotskog, obzirom da traže spontano iskustveno znanje, snalaženje i kompleksno ili pojmovno poimanje hipotetičkih društvenih dramatika i događanja. Za razliku od ostalih zadataka, koji su školski, akademski tip zadataka, koje zahtevaju manipulisanje ikoničkim ili verbalnim simbolima i takav formalni sadržaj prezentuju mimo konkretne životne zbilje, traže izolovanu simboličku delatnost ova dva subtesta (shvatanje i strip) osim manipulisanja verbalnim i slikovnim znacima i značenjima zahtevaju za svoja rešenja (a i sadrže ga u sebi reprezentovano) i društvena ponašanja i njihova poimanja. Bez spontanog iskustva društvenog događanja i ponašanja ovi se zadaci većinom ne mogu rešiti. Ovi su subtestovi socijalno kulturno relativni i obzirom na sadržaj, a ne samo na formu (iskustvo manipulisanja simboličkim sredstvima i materijalom).

Mada postoje bitne razlike pijaževske i psihometrijske koncepcije inteligencije, što se u literaturi često isticalo, po našem je mišljenju moguće zajedno suprotstaviti Pijaževu i psihometrijsko gledište Vigotskijevom gledištu s obzirom na shvatanje INVARIJANTNE FUNKCIJE intelek-

ta nasuprot shvatanja osobene sochumane intelektualne delatnosti, različite bitno od inteligentnog animalnog aktiviteta.

Mada Pijaže pretenduje da, nasuprot psihometrijskoj koncepciji ne apstrahuje od RAZVOJA, već da upravo daje sistematizaciju dinamičke geneze, on ipak apstrahuje od osobene sochumane geneze.

Ostaje pitanje mesta testa inteligencije u okviru Vigotskijevog shvatanja prirode i razvoja humane intelektualne delatnosti. Mislimo da tu evaluacija testom inteligencije može biti samo jedno od sredstava u okviru stvaranja uslova razvoja (osobeno humanog), i to kao evaluacija razina individualizacije, ali koja se tu dopunjuje sa evaluacijom razina kooperacije (dometa sposobnosti u saradnji) — u skladu sa Vigotskijevim konceptom proksimalne zone razvoja.

Problem prilagođenosti verbalne skale WISC šestogodišnjacima

WISC je primenljiv već na šestogodišnjem uzrastu. Obzirom da se tu radi o Goltonovom tipu devijacionog koeficijenta, prilikom longitudinalnog ispitivanja (na prosečnim uzrastima 6,6 i 12,6 godina u našem istraživanju) tj. prilikom retesta nakon šest godina, položaj uzorka obzirom na populacione mere trebalo bi po očekivanju ostati invarijantan.

U slučaju verbalne skale, u našem se ispitivanju* položaj uzorka razlikuje (tabela 1). Sta su razlozi: odstupanja od populacionog standarda verbalnog koeficijenta na šestogodišnjem uzrastu, kao i promene položaja uzorka na verbalnoj skali sa promenom uzrasta?

* Napomena 2: (fusnota) napomena o ispitivanju: Dvokratno je zadat WISC, 1979. god. — pri upisu u školu (6,6 god. prosečni uzrast) i 1985. god. (12,6 prosečni uzrast) istom uzorku učenika OŠ „Jožef Attila” u Novom Sadu. Ispitivanje su sproveda dva ispitivača, E. Varga, 1979. god., i Đ. Ruk 1985. god. Iz 1979. godine u prvom uzrastnom uzorku je ostalo do 1985. god. 89 dece, od kojih je 69 ispitano ponovo 1985. godine, te ovi sačinjavaju drugi uzrastni uzorak.

Kompletni podaci ispitivanja spremaju se za štampu i biće publikovani.

Tabela 1

pokazatelji proseka i distribucije		prosečni uzrast	
		6,6	12,6
aritm. sred.	IQ tot	97	105
s	IQ tot	11,50	11,53
aritm. sred.	IQ v	91	107
s	IQ v	9,30	11,49
raspon	IQ v	85—108	95—118
aritm. sred.	IQ m	104	102
s	IQ m	15,18	13,72
raspon	IQ m	89—119	88—116
	N =	89	69

(jačine statistički signifikantne + razlike $p < 001$ jesu: aritm sred IQv na uzrastu 6,6 i 12,6, aritm sred IQv—IQm na uzrastu 6,6)

Obzirom da smo mi koristili WISC prvi put neposredno pre početka sistematske školske obuke, a zatim nakon prvih pet razreda njegove realizacije — jedan od zajedničkih činilaca na nivou celokupnog uzorka, koji se promenio, jeste upravo školska obuka. Drugi činilac proizlazi iz saznanja kognitivnog razvoja da je upravo uzrast između 6 i 12 godina kada sve teorije predviđaju bitne kvalitativne razvojne promene (npr. između stadija preoperativnog i konkretno operativnog mišljenja kao i ovog i stadija formalnih operacija po Pijažeu, ili stadija kompleksivnog mišljenja i stadija razvoja sposobnosti samostalnog formiranja pravih pojmova po Vigotskom). Taj razvojni činilac je takođe mogao uticati na nivou celog uzorka. Po Vigotskijevoj teoriji on nije nezavistan od efekata formalne sistematske obuke, dakle prvog činioca, pa se ova dva činioca mogu tretirati i zajedno obzirom da oba vode pojavi sposobnosti apstraktnog pojmovnog mišljenja. No i sami zadaci na subtestovima WISCA se menjaju sa uzrastom, pa je treći činilac koji se delom menjao sam test. Ono što ostaje nepromenjeno je mogućnost rešavanja pojedinih subtestova bar delimično i pokušajem i pogreškom ili imitativno ili konvencionalnim, konvergentnim znanjem, umesto pravim konstruktivnim rešavanjem problema. Ali i ova mogućnost opada sa promenom zadataka testa na starijim uzrastima, već i zbog vremenskog ograničenja i bonusa za brzinu, koji postaje na nekim subtestovima vrlo bitan. No ono što na starijem uzrastu dobija prednost upravo zbog vremenskog bonusa jesu oblikovane visoko automatizovane veštine — kojima opet po pretpostavci doprinosi i školska obuka — kao veštine računanja i numeričkog rezonovanja, manipulisanja numeričkim simbolima, i njihova transformacija, osim transformacije dvo i trodimenzionalnosti i apstraktnog manipulisanja značenjima.

WISC je komplementaran edukativnim zahvatima na određenim uzrastima, više, nego što je komplementaran razvojnim karakteristikama, uzrastnim kvalitativnim razvojnim specifičnostima, pa je tek posredno (preko relativne edukativne prilagođenosti) prilagođen i razvojnim aspektima. Baš zbog toga smatramo da je on na uzrastu od 12 godina bolje prilagođen test, dok na šestogodišnjem uzrastu, gde još nema edukativnog kriterija ostaje manje prilagođen. Rezultat našeg istraživanja pokazuje da umesto invarijantnosti intelektualnog koeficijenta, na verbalnoj skali dobijamo različit položaj u longitudinalnoj komparaciji iste dece na njihovom uzrastu od 6,6 i 12,6 godina. Kod manipulativne skale nismo dobili ovakvu razliku, već je tu hipoteza o invarijantnosti IQ-a, bar na nivou celog uzorka, potvrđena.

Obzirom na sociokulturni profil uzorka moglo bi se ovo protumačiti edukativno slabijim uslovima bar što se tiče verbalnog simbolizovanja, koji je sa školskom obukom obogaćen. Takođe bi se moglo protumačiti razvojem pretpostavkom da se sposobnost apstraktnog verbalnog mišljenja javlja tek sa 12 godina. Takođe može ukazivati na neprimerenost verbalne skale razvojnim uzrastnim specifičnostima šestogodišnjaka. Može značiti; da verbalna skala na ovom uzrastu meri uglavnom samo edukativne povoljne uslove razvoja, a ne i verbalnu inteligenciju ovog uzrasta dece, čime se onda može možda objasniti predikativna validnost i ovakve verbalne skale obzirom na školski uspeh (0.50).

Smatramo da ostaje na snazi primedba o neprimerenosti verbalne skale šestogodišnjem uzrastu, obzirom na položaj istog uzorka na starijem uzrastu. Taj podatak pokazuje da ova deca (unatoč soc. kulturnom profilu) nisu na verbalnoj skali ispod uzrastne norme na starijem uzrastu.

Mišljenje istraživača koji je obavio ispitivanje na uzorku šestogodišnjaka ide u prilog primedbi na razvojnu neprilagođenost verbalne skale, naročito čisto verbalnih zadataka. Kada se analizira sadržaj zadataka verbalne skale, koji se uopšte faktički zadaju na ovom uzrastu, osim kratkoće niza u subskalama, i osim motivacionih efekata (nasuprot interesantnom konkretnom materijalu), verbalna skala ostaje deci nerazumljiva, strana, anksiogena i dosadna, a meri uglavnom konvencionalnost deteta. Ona nema nikakve veze na primer sa Vigotskijevim shvatanjem proksimalne zone razvoja i ispitivanja shvaćenog kao saradnja, jer zahteva upravo impersonalan, neprirodan odnos ispitivača i deteta. Sama situacija ispitivanja je na verbalnoj skali maksimalno artificijelna, posebno zbog verbalnog odnosa, koji je inače normalan sastavni deo detetovih svakodnevnih životnih odnosa. Niti se tu traži neka konstruktivna ili instrumentalna upotreba govora koja bi detetu bila bliža, nego se po analogiji na individualno verbalno ponašanje odraslih ispituje dete „manje teškim” verbalnim problemima. Ovi zadaci nisu čak ni problemski za dotični uzrast već se tražena konvencija ili zna ili ne zna. Dete sa šest godina može mnogo više što na WISC zadacima ne dolazi do izražaja. Primedba upućena verbalnoj skali odnosi se ne samo na ono što test zahvata, nego i na ono što ne zahvata. Naša sugestija je da se tokom standardizacije testa kod nas obrati pažnja na prilagođavanje zadatka WISC, posebno verbalne skale, uzrastnim osobenostima razvoja; i konkretno: na upotrebu ikoničkog demonstracionog materijala u verbalnim zadacima, na koje se dete na šestogodišnjem uzrastu može oslanjati; kao i da se obrati pažnja na načine upotrebe govora (i u formulaciji i u sadržaju pitanja — i u ocenjivanju odgovora; kao i uopšte u odnosu ispitivača i deteta).

LITERATURA

- Kaufman A., *Intelligent testing with the WISC—R*, J. Wiley, Sons, New York, 1979.
- Pierre Dague, *Reflexion sur la mesure de l'intelligence chez l'enfant*, psychologues scolaire, Bulletin de l'Association française des psychologues scolaires, № 6-December 1969, Paris, str. 9—44.
- Ivić I., i saradnici, *Razvoj i merenje inteligencije*, tom I, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1976.
- Kun, M., Szegedi, M., *Az intelligencia mérése*, Akadémiai kiadó, Budapest, 1972.
- Mckgark, H., *Razvoj i promena*, Nolit, Beograd, 1978, (poglavlje VI, Priroda i vaspitanje u razvoju inteligencije)
- Vigotski, L., *Mišljenje i govor*, Nolit, Beograd, 1977.

Eva Varga

ANALIZA WISC-A SA GLEDISTA RAZVOJNE PSIHOLOGIJE

Rezime

U radu se razmatra problematika veza između razvojnih saznanja i psihometrijske evaluacije — na konkretnom primeru WISC testa inteligencije, primenjenog u istraživanju učenika osnovne škole (prosečni uzrast i test-retesta 6,6 i 12,6 god.). Razmotrena je mogućnost primene koncepata razvojnih gledišta kao što su Pijažeo, Vigotskijevo — u konstrukciji i evaluaciji verbalne i manipulativne skale WISC. Diskutovan je posebno problem prilagođenosti verbalne skale na šestogodišnjem uzrastu (gde su uzeti u obzir i neki osnovni rezultati istraživanja o verbalnim i manipulativnim prosečnim koeficijentima na ispitivanim uzrastima). Date su sugestije za standardizaciju testa (koja je kod nas u toku).

Eva Varga

ANALYSIS OF THE WISC FROM THE STANDPOINT OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Summary

The paper studies the problematics of the relation between developmental cognition and psychometric evaluation, based on the specific example of the WISC intelligence test administered to elementary school pupils (average ages of the test and retest 6.6 and 12.6). A consideration is made of the possibility of applying the concepts of various theories of development, such as those of Piaget and Vygotsky, in the construction and evaluation of the verbal and manipulative scale of the WISC. There is a special discussion of the adaptedness of the verbal scale to the age of six (which takes into consideration some of the basic results of tests of average verbal and manipulative coefficients at the ages studied). Some suggestions are given for the standardisation of the test (which is in the process of being carried out in Yugoslavia).

**EKSPERIMENT KAO NASTAVNA METODA U ULOZI INDIVIDUALIZACIJE
NASTAVE — SA ASPEKTA AKTIVNOSTI UČENIKA I NASTAVNIKA**

Pitanje nastavnih metoda može se po važnosti poistovetiti sa ljudskom težnjom za usvajanjem, ovladavanjem novim saznanjima na što racionalniji način. O postupku učenja raspravljalo se još u staroj Grčkoj (Sokrat, Platon, Aristotel) i Rimu (Kvintilijan). Težnji da se pronađe što racionalniji i efikasniji metod učenja i poučavanja dali su svoj doprinos i pedagoški klasici Ratke, Komenski, Pestaloci, Herbart i dr. nastojeći da pronađu jedinstvenu metodu koja bi imala univerzalni karakter. Na drugoj strani Disterveg je zastupajući panmetodičko shvatanje, smatrao da svaki nastavnik treba da izgradi sopstveni metod.

Jednostranosti polimetodizma, panmetodizma, monometodizma, ametodizma danas su prevaziđene, a predstavljale su neadekvantno gledanje na suštinu i razvoj metoda. Bio je to pokušaj da se metode odvoje od nastavnog procesa, izdignu iznad njega u neprirodan položaj i postanu princip odvojen od vremenskih i razvojnih karakteristika. Težnja da se pronađe univerzalna metoda, međutim sve do današnjih dana provlači se u radovima G. Keršenštajnera, M. Montesori, O. Dekorlija i dr.

Mišljenja didaktičara koji su se bavili problemom nastavnih metoda o broju i nazivima nisu do danas u potpunosti usaglašena, ali je nedvosmisleno prihvaćeno shvatanje o neophodnosti razvijenog sistema metoda u kome su objedinjene nove i osavremenjene stare metode.

Kao elemenat nastavnog procesa metode su izjednačavane sa oblicima rada u nastavi, saznanjem, logičkim postupcima, izvorima saznanja i sl. Između datih elemenata i nastavnih metoda postoji povezanost, međutim za pravilno shvatanje suštine nastavnih metoda neophodno je svestrano tumačenje veze sa ostalim pojmovima koji čine dijalektičko jedinstvo nastave i vaspitno-obrazovnog procesa. Suštinu nastavnih metoda određuju: društveni cilj nastave, nastavno gradivo, međusobni radni odnos učenika i nastavnika. Metode se nalaze u stalnom procesu menjanja i izgrađivanja. Taj proces je uslovljen tumačenjem i povezanošću metoda sa vaspitno-obrazovnim zadacima, nastavnim gradivom i odnosima učenik — nastavnik.

Sa stanovišta savremene didaktike, metode — načini zajedničkog rada učenika i nastavnika znače postupanje u nastavnom procesu. U prvom planu je aktivnost učenika i nastavnika zasnovana na psihološkim, didaktičkim i ideološkim temeljima čiji je cilj razvijanje sposobnosti i ličnosti učenika, odnosno maksimalno aktiviranje svih potencijala učenikove ličnosti što je ujedno jedan od polaznih stavova individualizovane nastave.

Dr T. Prodanović¹ kaže: „Nastavne metode su načini postupanja u nastavnom radu, putem predavanja i usvajanja: znanja, veština i navika pravilno i ekonomično obrađuju vaspitno-obrazovni materijal i u tom obrađivanju psihološki prilagođenom učeniku i ideološki usklađenom s određenim društvenim ciljem omogućuju razvoj učenikove društvene ličnosti i njegovih sposobnosti”.

Zapaža se, a to je sasvim logično da se u nastavi nastavni predmeti strukturiraju prema određenoj nauci. Odnosno, u nastavi određenog predmeta koriste se kao nastavne metode one metode koje su se u cilju otkrivanja nepoznatih istina koristile u datoj nauci. Nastavne metode u okviru pojedinih predmeta omogućuju na osoben način rekonstrukciju logičkih i psiholoških procesa pomoću kojih su određena saznanja otkrivena.

Dž. Bruner² smatra da nastavne predmete za osnovne škole, srednje škole i za univerzitete treba koncipirati u skladu sa strukturom i načinom izlaganja naučnih saznanja. To zahteva ovladavanje učenika osnovnim pojmovima određene nauke, odnosno teorijom ili osnovom adekvatnog nastavnog predmeta. Iz toga proizilazi, da je neophodno da učenik ovlada generalnim principima i etapama nastavnog predmeta (nauke) kako bi na temelju toga razumeo pojedinačne pojmove i to kao deo zakonitosti, a ne kao pojedinačne istine, podrazumevajući i uključujući pri tom i sposobnost i spremnost razumevanja sličnih pojmova. Govoreći o metodama u nastavi zalaže se za primenu originalnih metoda nauke (čak i kada su to „suvoparne, nezanimljive istine”) jer one rečitije govore od pisane ili usmene reči. Verbalizacijom i posredujućim materijalima gubi se radost i efekat otkrića, kome pridaje veliki značaj. Interesantno je i Brunerovo shvatanje da su naučnici i univerzitetski nastavnici najpozvaniji da učestvuju u izradi programa (kurikuluma) nastavnih predmeta za osnovne i srednje škole, obzirom da najbolje poznaju određenu nauku i najlakše mogu diferencirati elementarne i osnovne principe koje učenici treba da usvoje.

Logično je prema tome da će se u nastavi prirodnih predmeta više koristiti laboratorijsko-eksperimentalne metode i metode demonstracije nego u nastavi drugih predmeta.

¹ Prodanović dr T., Problem određivanja nastavnih metoda i njihova klasifikacija, Nolit, Bgd, 1956.

² Bruner Dž., Proces obrazovanja, Pedagogija, Bgd, 1976, br. 2—3 str. 283—290.

Eksperiment — eksperimentalna pedagogija — metoda pedagoškog istraživanja — nastavna metoda

Eksperiment kao metoda u pedagogiji se počeo primenjivati kada je već pokazao svoju vrednost na području prirodnih nauka. Međusobna predmetna povezanost nauka doprinela je da se eksperiment iz prirodnih nauka proširi i na druga naučna područja. Neposredan uticaj na pojavu eksperimenta u pedagogiji imala je eksperimentalna psihologija. Pored toga duhovna klima i strujanja toga vremena (druga polovina XIX veka) pogodovala je uvođenju eksperimenta u pedagogiju. Pozitivizam je već bio, velikim delom, zahvatio društvene nauke što je imalo za posledicu javljanje otpora deduktivizmu, spekulativnosti i normativnosti stare tradicionalne pedagogije. Opredeljenje za empirijsku induktivnu orijentaciju bilo je sve izraženije kao i težnja da se vaspitna praksa i iskustvo proučavaju utvrđivanjem činjenica, merenjem i eksperimentisanjem.

Eksperiment su u pedagoško istraživanje uveli E. Mojman i W. A. Laj, koji su istovremeno osnivači eksperimentalne pedagogije i utemeljivači ovog pedagoškog pravca. Kod nas je najistaknutiji predstavnik eksperimentalne pedagogije (Mojmanov učenik i sledbenik) Paja Radosavljević³. Eksperimentu je pridavao najznačajniju ulogu u istraživanju, mada ga nije smatrao jedinom pouzdanom metodom u proučavanju pedagoško-didaktičkih problema. Pored eksperimenta navodi posmatranje, statistiku i merenje, premda ističe da eksperiment ima veliku prednost u odnosu na posmatranje pa čak može i da „popravi posmatranje”.

Za relativno kratko vreme eksperiment je ispoljio svoje vrednosti u pedagoškom istraživanju dokazavši da mu zaista pripada značajno mesto u proučavanju pedagoških problema. Mnoga značajna pitanja međutim, koja se tiču primene eksperimenta u istraživanju vaspitno-obrazovnih problema nisu ni do danas dovoljno razjašnjena. Dileme nastaju već kod samog pojma eksperimenta, definisanja, isticanja suštine — koja ga čini jednom od metoda pedagoškog istraživanja. Eksperiment kao metoda pedagoškog istraživanja nije samo utvrđivanje kauzalnih veza među pojavama niti samo utvrđivanje efikasnosti vaspitnog rada. Njegova suštinska karakteristika nije samo mogućnost upoređivanja stanja pre i posle uvođenja eksperimentalnog faktora, niti samo mogućnost merenja i kvantifikovanja podataka (koje ima značajnu ulogu za eksperiment, a u velikoj meri zavisi od izrade pouzdanih merih instrumenata). Ni pogodnost ponavljanja eksperimenta i ujednačavanje grupa nisu karakteristike koje ga uspešno razgraničavaju od drugih metoda pedagoškog istraživanja obzirom da se u svim modelima eksperimentalnog istraživanja ne javlja potreba za ujednačavanjem grupa. Sve navedene karakteristike su značajne za eksperiment, mada nisu i suštinske. Ono po čemu se eksperiment razlikuje od drugih metoda pedagoškog istraživanja jeste aktivan odnos istraživača, unošenje, uvođenje i manipulisanje nezavisnom varijablom. Istraživač unosi prome-

³ Pozivam se na Lj. Kocić, Eksperiment u pedagogiji — karakteristike i mogućnosti, Prosveta, Bgd, 1981., str. 18—21.

ne prati njihovo dejstvo i nastoji da utvrdi efekat unetih promena.⁴ Teškoće se javljaju i prilikom razgraničavanja pedagoškog i psihološkog eksperimenta kao i u pokušajima utvrđivanja područja pedagogije u kojima se eksperiment može primenjivati. O ovim problemima i dilemama neće biti detaljnijeg razmatranja mada ih je zbog značaja ovih pitanja bilo potrebno pomenuti.

Značaj i vrednost koju eksperiment ima u pedagoškom istraživanju u velikoj meri potiče od karakteristike po kojoj predstavlja najpouzdaniju metodu za induktivno utvrđivanje uzročno-posledičnih veza. Mogućnost drugih metoda u proučavanju kauzalnih odnosa u vaspitanju i obrazovanju znatno su manje. To međutim ne znači da ulogu eksperimenta na tom polju treba precenjivati, pogotovo kada se zna da u području vaspitanja i obrazovanja vladaju veoma složeni uzročno-posledični odnosi koje ni eksperiment često ne uspeva da sagleda u pravom svetlu.

Mogućnosti za primenu eksperimenta u pojedinim područjima vaspitanja i obrazovanja su različite. U proučavanju nekih problema (npr. moralno vaspitanje, cilj vaspitanja i sl.) primena je veoma ograničena, čak nemoguća. Sa druge strane, nastava predstavlja područje u kome postoje najpovoljniji uslovi za eksperimentisanje i u kome je najviše eksperimentata izvršeno⁵. Zbog toga se često mada neopravdano, poistovećuje pedagoški i didaktički eksperiment.

Od svoje pojave pa do danas, primena metode eksperimenta u proučavanju didaktičkih problema shvata se različito. Postoji uže shvatanje koje se odnosi na proučavanje procesa učenja i to intelektualne komponente (Laj, Bize, Dotran) i šire koje proširuje područje proučavanja na sve obrazovne i vaspitne probleme u procesu nastave što je u osnovi opravdano jer didaktika proučava sve vaspitno-obrazovne probleme u nastavi (Moiman, Klapared).

Laj⁶ pravilno ukazuje da se didaktičkim eksperimentom mogu uspešno i objektivno proučavati sledeći problemi: rezultati primene pojedinih metoda i postupaka, njihova efikasnost i doprinos obrazovanju. Dalje ističe da didaktički eksperiment kako bi što efikasnije doprineo rešavanju praktičkih komponenata nastave, mora biti direktno u službi nastave. Pored toga, kako napominje Laj, potrebno je sačuvati duh škole i prirodnost uslova, a eksperimentalna istraživanja organizovati u školi i potpuno ih prilagoditi nastavi i školskom životu.

Metoda eksperimenta u nastavi odnosno laboratorijsko-eksperimentalna metoda javlja se u literaturi pod različitim nazivima kao: laboratorijska metoda, metoda eksperimentalnih radova, metoda istraživanja i sl. Isto tako kao što postoje razlike u nazivu, postoje razlike i u određivanju suštine ove metode. Autori se uglavnom slažu u isticanju sledećih mome-

⁴ U izvođenju zaključaka pozivam se na Lj. Kocića, navedeno delo, str. 41—45.

⁵ Ničković dr R, Metodološki postupci u didaktičkom eksperimentu i njihova konkretna primena: Prilozi nastavi pedagogije, str. 159—174, Bg, ZZU SRS, 1966.

⁶ kod Đorđević dr J., Eksperimentalna pedagogija, Pedagogija, Bg, 1971., br. 2, str. 198—200.

nata kada se radi o metodi eksperimenta. Najčešće se navodi da učenici u okviru nje samostalno posmatraju ili izvode kvalitativne ili kvantitativne ogledе proveravajući ili uopštavajući stečena znanja. Ističe se da je to metoda istraživačkih radova gde učenici samostalno ispituju pojave varirajući uslove ali je akcenat na učenju praktičnih delatnosti putem njihovog izvođenja.

Tako na primer T. Prodanović⁷ i Lj. Krneta⁸ ističu da je metoda eksperimenta izrasla iz ljudske prakse i namenjena je prvenstveno upoznavanju tuđe i kompletnom razvijanju svoje prakse u vaspitno-obrazovnom procesu. S. Pataki⁹ ističe u prvi plan zadatak eksperimenta koji se sastoji u tome da učenici na osnovu posmatranja uz nastavnikovu pomoć dođu do određenih zaključaka koji izražavaju neku prirodnu zakonitost. Šimleša dr P.¹⁰ govori o tipičnim karakteristikama metode eksperimenta:

1. najpotpunije odgovara principu očiglednosti
2. zahteva učenikovu samostalnost i aktivnost u proučavanju prirodnih pojava
3. učenici stiču veštinu upotrebe jednostavnog pribora
4. stiču novi kvalitet znanja koji se ne može postići običnom demonstracijom ili objašnjenjem

Afirmacija eksperimenta kao nastavne metode povezana je sa sve češćom primenom naučnog eksperimenta. Analogno tome što se naučni eksperiment najpre učvrstio u prirodnim naukama i metoda eksperimenta u nastavi najviše se razvila u prirodnim nastavnim predmetima (fizika, hemija, biologija i sl.). Bez njene primene u nastavi kvalitetno proučavanje mnogih prirodnih pojava bilo bi nemoguće.

U analizi oblika izvođenja metode eksperimenta u nastavi takođe ne postoji jedinstveno mišljenje obzirom da didaktičari polaze od različitih kriterijuma u klasifikaciji. Prodanović dr T.¹¹ polazeći od toga ko izvodi eksperiment predlaže sledeće tri varijante:

1. neposredno izvođenje nastavnikovog eksperimenta
2. zajednički eksperiment učenika i nastavnika
3. eksperiment učenika

Pataki S.¹² polazeći u klasifikaciji od karaktera eksperimenta smatra da je u osnovnoj školi moguće izvoditi eksperiment kao:

1. demonstrativni
2. ilustrativni
3. istraživački

⁷ T. Prodanović, Problem određivanja nastavnih metoda i njihova klasifikacija, Nolit, Bgd., 1956.

⁸ Krneta dr. Lj, Pedagogija, Naučna knjiga, Bg, 1979., str. 252.

⁹ Pataki S, Opća pedagogija, XI prerađeno i dopunjeno izdanje, Pedagoško književni zbor, Zg, 1967, str. 139.

¹⁰ Šimleša dr P, Pedagogija, Pedagoško književni zbor, Zg, 1978, str. 338.

¹¹ Prodanović dr T, Didaktika, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Bgd, 1974, str. 346—347.

¹² Pataki S, Opća pedagogija, XI prerađeno i dopunjeno izdanje, Pedagoško književni zbor, Zg, 1967, str. 140.

Za svaki oblik navodi stroge didaktičke zahteve za izvođenje, kojih nastavnik treba da se pridržava.

Zbog svoje prirode, metoda eksperimenta zahteva specijalne uslove i opremu. Izvođeci eksperiment, učenik „samostalno“ na najneposredniji način upoznaje zakonitosti materije i postepeno se upoznaje sa putevima naučnog saznanja. Pored toga pravilno i argumentovano se usmerava ka shvatanju o neprestanoj transformaciji materije. Istovremeno učenici ovlađavaju intelektualnim delatnostima analizom, sintezom, komparacijom, utvrđivanjem i objašnjavanjem uzročno-posledičnih veza i sl. Ovakvi radovi imaju veliku didaktičku vrednost, ali zahtevaju dosta vremena. Zbog toga se moraju ograničiti na određen broj i temeljno pripremiti pošto u sebi nose potencijalnu opasnost improvizacije, preterano velikog utroška vremena i materijala, a rezultati mogu izostati. Posebnu pažnju treba posvetiti uvažavanju principa postupnosti i sistematičnosti kako se ne bi precenile realne mogućnosti učenika. U planiranju eksperimentalnog rada izdvajaju se tri etape:

1. pripremanje za rad
2. izvođenje i realizacija rada
3. obrada i vrednovanje rezultata rada

O pomenutim etapama treba govoriti sa stanovišta nastavnika i učenika.

Nastavnikova priprema sastoji se u

- a) jasnom određivanju ciljeva rada
- b) pripremi konkretnih uputstava
- c) pripremi mesta, pribora, materijala
- d) tačnom predviđanju vremena

Učenicovu pripremu čini: upoznavanje sa ciljem rada, tempom, instrumentima, upućivanje u korišćenje aparata, instrumenata, sredstava, upoznavanje sa uputstvima rada i sl.

Metoda eksperimenta u nastavi u principu može se koristiti u svim etapama nastavnog procesa:

- a) može biti osnovni deo nastave — u funkciji sticanja novih saznanja
- b) može se koristiti posle teorijske obrade određene oblasti — u funkciji vežbanja, provere ili verifikacije
- c) u funkciji potvrde upoznatih zakonitosti variranjem nekog od relevantnih uslova

U nastavi prirodnih predmeta se najčešće primenjuje prilikom obrade novog nastavnog gradiva bez obzira da li se radi o kratkotrajnom ili dugotrajnom eksperimentu (eksperiment predviđen za deo nastavnog časa i ceo čas). Ređe se koristi na časovima vežbanja posle utvrđenih i usvojenih predviđenih teorijskih stavova u cilju obogaćivanja ili uopštavanja usvojenih znanja. Konkretizacija na novim primerima variranjem faktora i uslova što odgovara kvalitetnoj ili problemskoj proveru znanja gotovo se uopšte ne koristi.

Jedan od uslova koje takođe treba uvažavati u izboru metoda u nastavi je prilagođenost ili primerenost uzrastu učenika.

Za metodu eksperimenta karakteristično je poboljšanje uspeha u radu sa povećanjem uzrasta učenika, što je potpuno suprotno kod metode

demonstracije. „Učenici nižih razreda imaju siromašno kritičko mišljenje i nedovoljno razvijenu radno-tehničku spretnost, zato im ne odgovara laboratorijski rad koji je zasnovan upravo na tim karakteristikama.”¹³

Za uzrast od 11—14 godina koji Ž. Pijaže naziva stepenom formalnih operacija, karakterističan je razvoj sposobnosti apstraktnog mišljenja. Učenici u ovom periodu mogu da izvode zaključke hipotetičko-deduktivnog tipa, daju interpretacije ili razvijaju hipoteze. Jezik im je, što je takođe karakteristično, izrazito hipotetičko-deduktivnog tipa (ako-onda). Sve su to pogodnosti i pretpostavke realizovanja zadataka nastave primenom metode eksperimenta.

Mogućnost za individualizaciju — eksperiment — organizacioni oblici rada u nastavi

U ovom delu izložiće se karakteristike metode eksperimenta (nastavne metode — načina zajedničkog rada učenika i nastavnika u nastavnom procesu) i njene specifičnosti u svakom od osnovnih organizacionih oblika nastavnog rada povezujući ih sa aktivnostima obrazovanja i učenja učenika koje su izraz individualizacije nastave.

A) u frontalnom radu

Frontalni oblik rada predstavlja zajednički rad svih učenika pod neposrednim rukovodstvom nastavnika. Nastavnik usmerava svoj rad na ceo razred objedinjavajući pri tom reakcije učenika. Suština je da svaki učenik izvodi rad na istom objektu ili problemu za isto vreme, a svi zajednički teže istom nastavnom cilju. Pošto svi započinju rad u isto vreme kako bi se razvila kolektivna obeležja rada, mogućnost za individualizaciju tempa i brzine rada je minimalna. Ritam i tok rada su takođe ujednačeni. U ovoj varijanti eksperimentalnog rada u odnosu na druge, mogućnost za individualizaciju je najmanja. Ogleda se u mogućnosti da učenici u saradnji sa nastavnikom izrade plan rada, prikupe materijal, odrede potrebno vreme i osnovne faze rada. (Kada je reč o mlađim uenicima koji se tek uvode u tehniku eksperimentalnog rada ove mogućnosti se znatno smanjuju. U radu sa starijim uenicima zajedničko planiranje rada dovodi do uspostavljanja saradničkog odnosa učenika i nastavnika.)

Zatim, zajednički pripremljen program motivaciono deluje na uenike pošto povećava odgovornost učenika za njegovo ostvarenje izraženim poverenjem nastavnika, a istovremeno obzirom da se nastava odvija prema metodičkoj koncepciji koju uglavnom kreira nastavnik rad se s jedne strane racionalizuje u pogledu ulaganja vremena i truda nastavnika i onemogućene su pogreške u radu ali s druge strane sputana je inicijativa, kreativnost i samostalnost učenika i njihova međusobna interakcija.

¹³ Lekić Đ, Problem aktivnosti u laboratorijskoj metodi, Pedagoška stvarnost, N. Sad, 1962, br. 2, str. 94.

Aktivnost učenika je time ograničena ali je usmerena i vođena u određenom pravcu prema nastavnikovom modelu gotovo pravolinijskim putem.

B) u grupnom radu

Grupni oblik rada metode eksperimenta predstavlja najčešći oblik istraživanja. On podrazumeva zajednički rad učenika koji pomaže i podstiče nastavnika. Rad smisao organizuju nastavnici i učenici, a realizuju ga učenici u okviru statičkih i dinamičkih grupa.

Neka istraživanja¹⁴ su pokazala da deca osnovno-školskog uzrasta sa prosečnim intelektualnim sposobnostima pokazuju veći uspeh u zajedničkom radu nego njihovi natprosečni vršnjaci. Natprosečna deca postižu bolje rezultate kada rade sama, posebno kada rade relativno teške zadatke. Za organizaciju grupnog rada zalaže se i Ž. Pijaže. On smatra da rad u grupi podstiče intelektualni razvoj dece. Radeći zajedno deca na različite načine prilaze rešavanju problema što ih podstiče na razmišljanje, pozitivno utiče na njihov razvoj i doprinosi svestranijem proučavanju problema. U radu u grupi sjedinjene su pozitivne osobine frontalnog i individualnog rada. Pojedinaac ne bi trebalo da se „utopi“ u grupu već radeći u grupi da ulaže individualni napor.

Organizacija grupnog rada ne znači jednostavnu proizvoljnu podelu odeljenja na male grupe, mada takvih slučajeva ima, već da predstavlja smišljeno strukturisanje učenika prema njihovim intelektualnim i emotivnim karakteristikama za rad. Struktura grupa da odgovara strukturi odeljenja ali to je veoma retko ostvarljivo. Aktivan rad u grupi podrazumeva integraciju članova u grupu. Ona se ostvaruje ispunjavanjem sledećih uslova:

1. učenik treba da je svestan prirode i predmeta rada
2. treba da su mu jasni organizacija rada obaveze i zadaci.

Kada su svi navedeni uslovi ispunjeni, aktivnost, saradnja, kooperacija, uzajamna pomoć učenika počinju da funkcionišu.

Kada se radi o tehnici i artikulaciji rada u grupi didaktičari daju različite predloge. U suštini izdvajaju se tri bitna momenta:

1. priprema za rad
2. izvođenje rada u grupi
3. sjedinjavanje rezultata rada.

O artikulaciji rada u grupi biće reči samo u najkraćim crtama obzirom da od njenih različitih modaliteta u nastavi zavise mogućnosti i stepen individualizacije nastave.

Uputstva koja priprema nastavnik mogu biti kontinuirana i diskontinuirana. Nastavnik prema tome može ujednačavati tempo rada učenika, a može omogućiti učenikima da samostalno organizuju posao, naprave plan rada, podelu zaduženja, usklade tempo rada sa individualnim karakteristi-

¹⁴ kod Đorđević dr. J., *Savremena nastava — organizacija i oblici*, Naučna knjiga, Bgd, 1981, str. 263.

kama. Zavisno od sadržaja koji se obrađuju postoje dve mogućnosti:

- a) nediferencirani
- b) diferencirani zadaci sa varijantama
 - isti cilj ostvariti različitim postupcima
 - obrada različitih sadržaja istog područja
 - obrada parcijalnih delova iste teme.

Lako se može uočiti da su za individualizaciju nastave teorijske mogućnosti najveće u poliformnom radu sa diferenciranim zadacima prema težini, načinu rada, dubini; koji je istovremeno i najteži za provođenje. Zahteva obimnu pripremu učenika i nastavnika. Od nastavnika zahteva stručnost i organizacionu spretnost, podelu pažnje u kontroli i pomoći grupama u rešavanju konkretnih teškoća. Od učenika se pored razvijenih navika za ovakav rad zahteva adekvatna intelektualna i obrazovna zrelost, kako bi putem pre svega posmatranja, uočavanja, izdvajanja bitnog, merenja, zaključivanja i sl. samostalno dolazili do saznanja.

U dosadašnjem izlaganju razmatrane su mogućnosti koje za individualizaciju, primenom metode eksperimenta, pružaju sami modaliteti rada u grupi, a sada sledi analiza mogućnosti koje metoda eksperimenta pruža za individualizaciju, uvažavajući pri tom individualne razlike među učenicima.

U radu sa istovrsnim zadacima, koji se preporučuju kod uvođenja učenika u grupni rad, slabijim učenicima je omogućeno da se više angažuju za zajednički cilj, a boljim učenicima je omogućeno da pozitivno deluju na slabije učenike. Rad na diferenciranim zadacima koji su uzajamno povezani predstavlja viši oblik rada. Uspešno se primenjuje sa učenicima starijih razreda jer podrazumeva osposobljenost za složenije radne zadatke. Sve etape rada učenika karakteriše saradnja putem kooperativnog i individualnog učenja. Učenici međusobno vrše razmenu informacija. Nastavnikovo neposredno rukovođenje radom učenika prestaje posle isticanja zadataka i premešta se na drugi plan (davanje potrebnih instrukcija i pružanje konkretne pomoći grupama: ponovo davanje uputstava, ukazivanje na bitne momente zadatka, preformulisanje problema kada učenici ne mogu da ga reše u datom obliku i sl. — što su sve aktivnosti koje su izraz i posledica individualizacije rada učenika) da bi se ponovo u neposrednom obliku javila u završnoj fazi rada prilikom saopštavanja i kontrole rezultata rada.

U centralnom delu rada u etapi stvarnog rešavanja zadatka, problema, učenici najpre razmatraju postavljeni problem, a zatim obavljajući čitav niz istraživačkih aktivnosti nalaze put do rešenja problema.

U organizaciji rešavanja problema javljaju se sledeći momenti o kojima govori R. Kvašček.¹⁵

1. početni proces rešavanja problema odvija se unutar svakog učenika — problem sa spoljašnjeg prelazi na unutrašnji plan rešavanja
2. vrši se selekcija relevantnih metoda za rešavanje problema
3. odabrani metod se primenjuje

¹⁵ Kvašček dr. R, Modelovanje procesa učenja, Prosveta, Bgd, 1977, str. 50—56.

Ukoliko se metod pokaže kao neadekvatan postoje tri mogućnosti:

- a) pokušava se drugim metodom
 - b) problem se reformiše
 - c) ostavlja se rešavanje problema
4. U toku primene metode rešavanja metod može otkrivati nove probleme i ciljeve koji u prvom momentu nisu bili vidljivi.

Obzirom da učenici rade u grupi sledeće razlike mogu doći do izražaja u: načinu prilaženja problemu, planiranju rešenja, pronalaženju podnesnih operatora, istrajnosti i praćenju rada, sposobnosti da problem formuliše, reformiše, ponovo razmotri, otkrivanju bitnih elemenata i sl. Uloga nastavnika sastoji se u vođenju učenika ka rešenju problema, a ogleda se u davanju instrukcije, ali ne bilo koje instrukcije već specifične instrukcije (one koja je u zavisnosti od teškoće ili tipa pogreške baš potrebna određenom učeniku ili grupi učenika — individualizacija postupaka u toku rešavanja problema). Nastavnik daje različite dopunske informacije, ističe ključne ideje, pravilno usmerava mišljenja učenika i sl.

Pored već pomenutih teškoća na koje učenik i nastavnik nailaze u toku rešavanja problema značajno pitanje predstavlja i struktura grupa u razredu obzirom da ona direktno utiče na prirodu zadataka (diferencirani-nediferencirani) koji će se učenicima prezentovati. U strukturisanim grupama na principu diferencijacije prema sposobnostima, afinitetima, interesovanju, zalaganju u nastavi daće se raznovrsni zadaci različitih nivoa težine. Međutim, u neformalnim spontanim učeničkim grupama, kakvih je najviše, koje često nisu međusobno ujednačene mogu se dati i jedni i drugi zadaci ali je mala verovatnoća da će se postavljeni problemi uskladiti sa individualnim osobenostima učenika. Često će se dešavati da neke grupe reše problem mnogo ranije od drugih što zahteva dodatni napor nastavnika da se njihovo slobodno vreme celishodno iskoristi. Bez obzira da li se radi o jednoj ili drugoj vrsti grupa, jednom ili drugom tipu zadataka unutar grupe doći će do formiranja unutrašnje strukture grupe (to je posebno karakteristično za neformalne grupe). Učenici će kako bi što bolje realizovali postavljeni cilj izvršiti unutrašnju podelu rada. Opredeleće se za različite aktivnosti najčešće prema sposobnostima. Po izvršenju postavljenog cilja razvija se diskusija, rezimiraju se rezultati rada i oblikuje izveštaj. Svi učenici učestvuju u diskusiji međusobno se dopunjuju, a o rezultatima rada referiše vođa grupe, mada to može biti i svaki drugi učenik.

Učenici na taj način samostalnim radom i aktivnošću na prirodnom materijalu dolaze do saznanja bez neposredne pomoći nastavnika, prepoznaju i uče bitne veze i odnose među pojavama. Radeći prema zadatim uputstvima, učenici ne samo da uče o prirodi već direktno proučavaju prirodu i to njene najsuptilnije strukture.

C) rad u parovima

Tandem rad predstavlja prirodan prelaz od grupnog ka individualnom radu. Prednost ovog rada je u intenzitetu kojim je svaki od učenika podstaknut na učenje. Atmosfera rada za svakog učenika je povoljna, a

rad je svestraniji i dinamičniji. Pogodan je za učenike koji se teško snalaze u grupnom radu ali i za one koji imaju teškoće u individualnom radu. Ovaj oblik rada efikasan je za časove vežbanja i ponavljanja.

Rad u parovima pogoduje individualizaciji u tom smislu što povezujući zajednički rad dva učenika dobijamo veće mogućnosti za kombinovanje i provođenje individualizacije.

1. Povezujući rad učenika sa sličnim mogućnostima, sposobnostima ili interesovanjima bez obzira u kom stepenu su izražene, omogućena je individualizacija u istoj meri kao kod samostalnog individualnog rada učenika. Ovakav oblik rada u nastavi najčešće se primenjuje u okviru dopunskog i dodatnog rada, a ređe u redovnoj nastavi.
2. Kod zajedničkog rada učenika sa izrazitim sposobnostima i rada učenika sa slabijim sposobnostima i teškoćama u radu bolji učenik zadovoljava potrebu za pomoći drugu, a istovremeno kroz jedan oblik instruktivnog rada doživljava afirmaciju sopstvenih vrednosti, sa druge strane slabiji učenik primajući pomoć druga brže napreduje i savlađuje teškoće.

D) individualni eksperimentalni postupak

Individualni eksperimentalni postupak ima izuzetan didaktički značaj i vrednost obzirom da u najvećoj meri uvažava mogućnosti i specifičnosti tempa rada svakog pojedinca, prethodnu pripremljenost i iskustvo učenika što omogućava diferenciranje postavljanje zadataka, individualizaciju tempa i sadržaja učenja, kontrolu i ocenu rezultata rada. Učenje na taj način postaje relativno samostalno. Ovakav rad omogućuje nastavniku: praćenje, beleženje i razvijanje stavova, opredeljenja, sposobnosti, interesovanja, aktivnosti i uopšte ličnosti učenika.

Kod individualnog oblika rada postoje dve varijante rada:

1. svaki učenik ima radni zadatak koji samostalno rešava
2. svaki učenik ima poseban radni zadatak

Ova druga varijanta u najvećoj meri omogućuje individualizaciju pošto je moguće varirati: ciljeve, zadatke, tempo, način rada, materijale odnosno građu. Nema nikakvih ograničenja u maksimalnom prilagođavanju rada individualnim osobenostima učenika. (Pri tome se ne misli na ograničenja koja podrazumeva provođenje individualnog eksperimentalnog postupka u nastavi). Eksperiment učenika pogodan je i za učenike koji imaju teškoće u individualnom radu (pošto nastavnik na ovaj način ima najbolji uvid u specifične teškoće, prirodu i njihove uzroke i na najbolji način može pomoći učeniku u njihovom prevazilaženju) i za učenike sa izrazitim sklonostima za individualni rad. Nastavnik organizuje i koncipira individualni rad u skladu sa planom i programom za nastavu pojedinog predmeta upućuje učenike u metodologiju rada, rukovanje nastavnim sredstvima i korišćenje literature, zatim podstiče učenike da samostalno traže rešenja, a interveniše samo kada je potrebno.

Učenik za optimalno vreme savlađuje određena znanja i veštine. Ovakav rad zahteva od njega upornost, odgovornost i pozitivno utiče na jača-

nje samopouzdanja, nezavisnosti učenika, sposobnost da sami rade u kraćim i dužim periodima, na širim i užim problemima i sl. Izvođenjem eksperimenta u nastavi diferenciranim i samostalnim radom učenik dolazi do saznanja, bogati iskustvo i istovremeno se upoznaje sa putevima naučnog saznanja. Eksperiment učenika kao najsloženiji i najodgovorniji oblik eksperimentalnog rada podrazumeva određenu intelektualnu i obrazovnu zrelost učenika, ovladanost intelektualnim delatnostima; posmatranjem, analizom, sintezom, otkrivanjem sličnosti i razlika, komparacijom, pronalaženjem uzročno-posledičnih veza, sposobnošću uočavanja i razvijanje problema, ključnih ideja, sposobnošću sagledavanja multidimenzionalne problemske situacije, sposobnošću kreativne generalizacije, veštinom pronalaženja dokaza i sl.

Imajući u vidu pomenute zahteve ovakvi eksperimenti organizuju se za učenike viših razreda iz psiho-didaktičkih razloga (pitanje psihofizičke doraslosti za takav rad). Bez obzira što je čoveku aktivnost prirođena osobina učenik se kao subjekt obrazovanja ne može aktivirati u nastavi nezavisno od mogućnosti shvatanja, mentalnih sposobnosti, radne koncentracije, fizičke kondicije i radnih navika.

Imajući u vidu prethodno razmatranje može se zaključiti da u poređenju sa drugim nastavnim metodama pre svega metodom usmenog izlaganja i metodom razgovora metodu eksperimenta karakteriše povećanje opšte aktivnosti učenika na račun aktivnosti nastavnika. Učenik nije samo slušalac, a još manje pasivan slušalac u nastavi, objekt poučavanja već uzima aktivno učešće u procesu saznanja. Ta aktivnost ogleda se na spoljašnjem materijalnom planu (učenik manuelno radi, rukuje jednostavnim i složenijim priborom i sl.) i na intelektualnom planu (sastoji se u upotrebi i razvoju brojnih misaonih procesa).

Koristeći metodu eksperimenta u nastavi, nastavnik često dovodi učenike u problemsku situaciju, a učenje ima sve odlike otkrića u nastavi (sticanje znanja, transformacija znanja i evaluacija znanja). Ovakvim učenjem učenici razvijaju svoje intelektualne mogućnosti, unutrašnju motivaciju, tehnike otkrivanja u nastavi, istraživački stil, utiču na bolju retenciju znanja i organizovanost informacija u okviru vlastitog sistema.

Aktivnost učenika ogleda se i u tome što je učenik u sve većoj meri subjekt nastavnog procesa. Njegova subjektska pozicija ogleda se u postavljanju ciljeva rada (zajedno sa nastavnikom), u usvajanju sadržaja koji nisu strogo unapred određeni već su samo usmereni u određenom pravcu (mogućnost različitih individualnih prilaza problemu), u toku rada, vrednovanju i ocenjivanju rezultata rada. Ovakva pozicija učenika u nastavnom procesu omogućava im da srazmerno svojim intelektualnim i drugim mogućnostima učestvuju u procesu učenja.

Već je istaknuto da primena metode eksperimenta znači povećanje opšte aktivnosti učenika na račun aktivnosti nastavnika. To istovremeno ne znači da je uloga nastavnika manja u nastavnom procesu. Naprotiv, njegova uloga je daleko suptilnija i odgovornija jer nastavnik mora pronalaziti specifične načine vođenja i upravljanja procesom učenja koji se na spoljašnjem planu ogledaju u deficitu aktivnosti (nastavnik sve manje izlaže, postavlja pitanja, usmerava mišljenje u određenom pravcu kako bi

se ostvario njemu poznati model i način rešavanja problema). Organizujući čas metodom eksperimenta nastavnik omogućava učenicima da samostalno slobodno upoznaju materijal za učenje ne sputavajući njihovo mišljenje u samom početku — što je često slučaj kod metode usmenog izlaganja. Sve to ne znači da je učenje dezorganizovano, prepušteno slučaju, želji i interesovanju učenika pa i sposobnostima za uočavanje bitnog, značajnih detalja itd. Sve te elemente u učenju treba uvažavati, na njima se znatnim delom zasniva i mogućnost individualizacije u nastavi.

Ovakav rad je daleko teži za nastavnika obzirom da mora voditi računa o mnoštvu detalja, deliti pažnju, razvijati sopstveni stil ponašanja i vođenja učenika kako bi u svakom trenutku mogao dati potrebnu instrukciju.

Karakteristično je takođe da put dolaženja do saznanja nije pravolinijski. Nastavnik ne izlaže gradivo prema poznatom modelu učenja i mišljenja nastojeći da kod učenika razvije određene predstave i asocijativne odgovore, koji su elementi ustaljene sheme. Primenjujući metodu eksperimenta mišljenje učenika nije sputano već samo adekvatnim pitanjima (koja mogu postavljati učenici i nastavnik zajedno) usmereno na bitne momente koje treba proučiti. Obzirom da se može dogoditi da eksperiment u nastavi ne uspe, da se mora ponoviti ili da se iz polaznih stavova ne mogu otkriti željene konsekvence, zatim da su različiti prilazi proučavanju problema, različita percepcija, a ponekad i različita saznanja može se konstatovati da put dolaženja do saznanja je neizvestan sa mnoštvom divergentnih podciljeva i podrešenja.

LITERATURA

- Dorđević, J., *Savremena nastava — organizacija i oblici*, Naučna knjiga, Beograd, 1981.
- Dotran, R., *Individualizovana nastava*, Sarajevo, 1962.
- Kocić, Lj., *Pedagoški eksperiment — karakteristike i mogućnosti*, Prosveta, Beograd, 1981.
- Kvašćev, R., *Modeliranje procesa učenja*, Prosveta, Beograd, 1977.
- Kvašćev, R., *Primena teorija učenja na oblast nastave i vaspitanja*, Filozofski fakultet, Beograd, 1978.
- Krnetić, Lj., *Pedagogija*, Naučna knjiga, Beograd, 1979.
- Lekić, Đ., *Aktivnost u nastavi*, Zavod za osnovno obrazovanje i vaspitanje nastavnika, Beograd, 1965.
- Mandić, P., *Inovacije u nastavi*, Svjetlost, Sarajevo, 1977.
- Milanović-Nahod S., *Usvajanje pojmova zavisno od nastavnih metoda i kognitivnih sposobnosti*, Prosveta, Beograd, 1972.
- Mladenović, V., *Opšta pedagogika*, štamparija D. G. N., Novi Sad, 1936.
- Markovac, J., *Nastava i individualne razlike učenika*, Školska knjiga, Zagreb, 1966.
- Mori, F., *Individualizovana nastava i grupni rad*, Nolit, Beograd, 1959.
- Ničković, R., *Didaktika*, ZZU, Beograd, 1974.
- Ničković, R., *Prilozi nastavi pedagogije*, ZZU SRS, Beograd, 1966.
- Prodanović, T., *Problemi određivanja nastavnih metoda i njihova klasifikacija*, Nolit, Beograd, 1956.
- Prodanović, T., *Osnovi didaktike*, ZZU SRS, Beograd, 1966.
- Poljak V., *Didaktika*, Školska knjiga, Zagreb, 1980.

Pataki, S., Opća pedagogija, XI prerađeno i dopunjeno izdanje, PKZ, Zagreb, 1967.

Vitak, A., Moderan grupni rad, ZZU NRS, Beograd, 1960.

Simleša, P., Pedagogija, PKZ, Zagreb, 1978.

Jelena Đermanov

EKSPERIMENAT KAO NASTAVNA METODA U ULOZI INDIVIDUALIZACIJE NASTAVE SA ASPEKTA AKTIVNOSTI UČENIKA I NASTAVNIKA

Rezime

U prvom delu rada se izlaže o eksperimentu kao metodi pedagoškog istraživanja i eksperimentu kao nastavnoj metodi — njihovim suštinskim karakteristikama.

Govori se o različitom određivanju suštine didaktičkog eksperimenta i ističe da je to metoda istraživačkog rada gde učenik samostalno ispituje pojave varirajući uslove, a akcenat je na učenju praktičnih delatnosti putem njihovog izvođenja.

U radu se dalje iznose oblici, uslovi, planiranje eksperimentalnog rada i razmatraju mogućnosti koje eksperiment pruža za individualizaciju u okviru postojećih organizacionih oblika nastave (frontalni, grupni rad, rad u parovima i individualni).

Zaključuje se da eksperiment u nastavi, posebno nastavi prirodne grupe predmeta, pruža znatne mogućnosti za individualizaciju u odnosu na druge nastavne metode posebno metodu usmenog izlaganja. One su najveće u individualnom radu obzirom da je učenik različitim načinima vođenja u nastavi osposobljen da u velikoj meri samostalno dolazi do saznanja. Takvo učenje poprima sve karakteristike samoučenja i samoobrazovanja što podrazumeva maksimalno uvažavanje individualnih osobenosti.

Jelena Đermanov

EXPERIMENT AS AN EDUCATIONAL METHOD IN THE ROLE OF INDIVIDUALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS — FROM THE VIEWPOINT OF THE ACTIVITIES OF PUPILS AND TEACHERS

Summary

The first part of the paper considers experiment as a method of educational research and experiment as a teaching method, in all their essential features.

A difference is found in determining the essence of didactical experiment and it is emphasised that this is a method whereby the student is able to study phenomena individually by varying conditions and whose accent is on the learning of practical activities by performing them.

The paper further presents various forms, conditions, ways of planning experimental work and analyses the possibilities experiment offers for individualisation within the scope of existent forms of teaching (class, group teaching, work in pairs and individually).

It is concluded that in teaching, especially the teaching of natural science groups of subjects, experiment offers considerable possibilities of individualisation in relation to other teaching methods, particularly the method of oral presentation. These possibilities are the greatest in individual world due to the fact that the student is enabled, in various ways, to gain a large amount of knowledge independently. This learning takes on all the characteristics of self-teaching and self-education which implies a maximum consideration for individual traits.

OPŠTI POGLED NA SISTEM OBRAZOVANJA ODRASLIH U SAVEZNOJ REPUBLICI NEMAČKOJ

Savezna Republika Nemačka ima dugu tradiciju u vaspitanju i obrazovanju odraslih i čvrsto izgrađen sistem andragoškog rada. Na razvoj ovog sistema uticali su mnogobrojni činioци, među kojima država i crkva imaju posebnu ulogu. Pored njih na organizovanje obrazovanja odraslih deluju i druge društvene snage. To su političke partije (socijaldemokratska i hrišćansko-demokratska partija) kao i sindikati. Sindikati su osnovali mnoge ustanove za obrazovanje odraslih. Posebno je značajna uloga SAVEZA NEMAČKIH SINDIKATA (Deutsche Gewerkschaftsbund — DGB).

Pored sindikata oseća se uticaj i drugih društvenih organizacija: prosvetnih, seljačkih, omladinskih, ženskih. U Saveznoj Republici Nemačkoj takođe deluju i *privatne škole* kojima osnivači daju odgovarajući poseban karakter. Sve ovo doprinosi da se obrazovanje odraslih u Saveznoj Republici Nemačkoj razvija i organizuje pod uticajem užih ili širih interesa, namera, motiva. Činjenica je da se Nemci svestrano i široko vaspitavaju, ali nikako politički i klasno neutralno, već u smislu buržoasko-crkvene ideologije.

USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH

Ustanove za obrazovanje odraslih u Saveznoj Republici Nemačkoj izgrađene su po uzoru na danske narodne škole (koje je organizovao Grudvig). Zbog toga je nosilac obrazovanja odraslih u ovoj zemlji Visoka narodna škola, odnosno narodni univerzitet (VOLKSHOCHSCHULE). Snažan uticaj na izgradnju andragoškog sistema izvršile su i univerzitetske ekstenze (čije izvišće je Engleska).

Sistem vaspitno-obrazovnih institucija je veoma heterogen, što je posledica mnogobrojnih činilaca koji deluju na obrazovanje odraslih u ovoj zemlji.

Prvi, skroman ali značajan početak obrazovanja odraslih u Saveznoj Republici Nemačkoj, nastao je inicijativom pojedinaca i privatnih društava 1870. godine. Pokretač je bilo „Društvo za obrazovanje odraslih”. Svestranu,

širu delatnost na obrazovanje odraslih, država počinje da organizuje tek nakon I svetskog rata u periodu između 1926—1933. g. Ovo razdoblje naziva se „zlatnim periodom” u procesu obrazovanja odraslih. Mnoge današnje ustanove za obrazovanje odraslih u Saveznoj Republici Nemačkoj počele su rad u ovom periodu. Posle prvog svetskog rata do 1933. god. u Saveznoj Republici Nemačkoj su oformljene konture celokupnog SVIO odraslih, koje se nisu menjale do danas. Izgrađeni su i svi tipovi ustanova za vaspitno obrazovni rad sa odraslima. Tada se razvila i koncepcija andragoške teorije u delima P. Natorpa, W. Flitnera, W. Pichta i drugih teoretičara.

Kada su došli na vlast nacional-socijalisti, prekida se ovaj „zlatni period” razvoja obrazovanja odraslih, i nastaje period koji je u istoriji zabeležen kao „ljudsko nevreme” ili period „zloupotrebene pedagogije”. Tek u posleratnom periodu u Saveznoj Republici Nemačkoj obnovljen je rad ranijih institucija za obrazovanje odraslih, a formirane su i mnoge nove.

U nemačkoj literaturi 60-tih godina sreću se pojmovi „drugi obrazovni put” (der zweite Bildungsweg) i „treći obrazovni put” (der dritte Bildungsweg). „Prvi obrazovni put” predstavlja obrazovanje koje se stiče završavanjem redovnog školskog sistema. Za „drugi obrazovni put” smatra se da je „socijalni rezervni mehanizam — druga linija postizanja društvenog položaja”.¹ To nas vodi shvatanju da „drugi obrazovni put” obuhvata oblast stručnog usavršavanja kao i sve oblike obrazovanja odraslih koji će ih dovesti do diplome. Ostali oblici obrazovanja koji ne dovode do diplome pripadaju takozvanom „trećem obrazovanom putu”. „Drugi obrazovni put” nema samo kompenzacionu ulogu, dakle nije u funkciji nadoknade svega što je propušteno neredovnim školovanjem, nego omogućava odraslim ljudima da dosegnu srednji i fakultetski nivo obrazovanja. Realizacija sadržaja „dru­gog obrazovnog puta” koji se odnose na dopunsko opšte i stručno obrazovanje odraslih odvija se u:

1. Večernjim gimnazijama za odrasle (Abendgymnasium),

2. Večernjim srednjim školama za odrasle (Abendrealschulen)

U okviru ovih škola značajan je rad: a) Večernjih stručnih škola (Abendfachschulen)

b) Večernjih stručnih kurseva

3. Radničkim akademijama

4. Sindikalnim internatskim školama kao i

5. Dopisnim školovanjem (Fernunterricht).

1. Večernje gimnazije (Abendgymnasium)

Večernje gimnazije su osnovne institucije dopunskog opšteg obrazovanja odraslih na srednjem nivou. U zavisnosti od oblasti u kojima rade ove gimnazije se međusobno razlikuju po dužini školovanja, nastavnim planovima i programima, načinu kojim se polaže ispit zrelosti. Uslov za upis u ovu instituciju je završena osnovna škola, ili srednja škola i neko zanimanje. Pre upisa polaznici polažu prijemni ispit koji je veoma strog, tako da ga položi veoma mali broj polaznika. Ispit se obavlja uglavnom

¹ „Der zweite Bildungsweg und die Volkshochschule”, Bon, 1960, str. 7.

testiranjem polaznika (znanje i inteligencija), ali i tokom školovanja obavlja se stalno praćenje i selekcija polaznika.

Sadržaji večernje gimnazije su opšteobrazovnog karaktera. Plan i program rada donosi svaka škola i on mora biti potvrđen od strane ministarstva prosvete. Često, on se ne razlikuje od plana i programa rada redovnih gimnazija. Programi večernjih gimnazija razlikuju se po svojoj orijentaciji: negde su naglašeni sadržaji *prirodnih*, a negde sadržaji *društvenih* nauka. Školovanje traje najmanje tri godine, ali i 3,5 i 4 god. Polaznici koji sa uspehom završe večernju gimnaziju mogu da se upišu na univerzitet.

Najpoznatije večernje gimnazije su u Berlinu i Darmštatu, ali uspešno rade i u Hamburgu, Minhenu, Štutgartu.

2. Večernje srednje škole (Abendrealschulen)

Ove škole nastale su po principu engleske univerzitetske ekstenze. Cilj im je da šire znanja iz pojedinih naučnih oblasti, aktuelnih političkih i kulturnih pitanja, ali pružaju polaznicima i dopunsko stručno obrazovanje. Pohađanjem ove škole odrasli ljudi stiču mogućnost za usavršavanje u nekoj užoj oblasti ili dokvalifikaciju. Uslov za prijem polaznika je završena škola učenika u privredi ili stručna škola, ali još je značajnija njihova namera, motivacija, želja da uče i obrazuju se. Ne postavljaju se starosna ograničenja tako da ove škole pohađaju polaznici od 15—60 godina starosti. Nastavni proces odvija se u obliku pojedinačnih predavanja, diskusionih večeri, seminara, tečajeva.

Sličan način rada vlada i u tzv. *večernjim stručnim školama* (Abendfachschulen). Ove škole deluju kao obrazovni centri za sva manuelna zanimanja. Vaspitno-obrazovani rad sa odraslima odvija se organizovanjem seminara, predavanja i tečajeva u trajanju od 3—6 meseci, kao i tečajeva od 12 meseci. U ovim obrazovnim centrima vrši se praktično usavršavanje odraslih, zatim stručno teorijsko produblјivanje znanja koje će im omogućiti dalje napredovanje i praćenje inovacija i promena u struci. Polaznici, koji završe večernju stručnu školu mogu da se upišu u majstorske škole.

U Saveznoj Republici Nemačkoj su zastupljeni i posebni *večernji stručni kursevi*. Traju tri meseca, namenjeni su daljem stručnom usavršavanju polaznika. Njihovim pohađanjem omogućena je prekvalifikacija nezaposlenih (kod suficitarnih profesija i kod radnika koji ne zadovoljavaju radom u svojoj struci). Primarni sadržaji ovih kurseva su iz oblasti zanatskog obrazovanja i trgovačko tehničko crtanje.

3. Radničke akademije

U Saveznoj Republici Nemačkoj postoje tri Radničke akademije osnovane 1921. godine u Frankfurtu, Dortmundu i Hamburgu. Pristup je dozvoljen radnicima svih struka, starosti od 20—40 godina, a uslov je završena određena stručna škola (Berufsschule i Fachsschulreife). Akademije primaju 44—50 polaznika. Školovanje je internatskog tipa, svaki polaznik ima svoju sobu i oslobođen je obaveza na radnom mestu za vreme školovanja.

Radnička akademija pruža socijalno, pravno i opšte obrazovanje radnika. Osnovni oblici vaspitno-obrazovnog rada su diskusije i predavanja. Sadržaji kojima se posebno poklanja pažnja su iz oblasti prava, ekonomije, politike i prirodnih nauka. Polaznici koji završe Akademiju odlaze na radna mesta osposobljeni da obavljaju funkciju sindikalnih rukovodilaca, članova stručnih saveta u fabrikama ili odlaze na svoja ranija radna mesta da vaspitavaju radnike. Takođe, stečena diploma Radničke akademije pruža im mogućnost upisa na fakultete.

4. Sindikalne internatske škole

Ove škole organizuju se radi školovanja i obrazovanja sindikalnih rukovodilaca. Vaspitno-obrazovni rad odvija se putem kurseva, pojedinačnih predavanja, diskusionih večeri, seminara i tečajeva u trajanju od dve do četiri nedelje. Polaznicima se prezentuju sadržaji iz društvenih i prirodnih nauka, politike, kulture, umetnosti kao i znanja neophodna u praktičnom sindikalnom radu u fabrikama i sindikalnim organizacijama.

U Saveznoj Republici Nemačkoj je omogućeno otvaranje *privatnih* škola. Polaznici koji završe privatnu školu obavezni su da polože tzv. eksterni viši tečajni ispit, kako bi se izvršila društvena provera i verifikacija znanja.

5. Dopisno školovanje (Fernunterricht)

Sindikati, političke partije, ali i privatna lica mogu da otvore škole za dopisno obrazovanje (Fernunterricht). Ovaj vid obrazovanja u Saveznoj Republici Nemačkoj je u fazi intenzivnog razvoja. Najpoznatija i najstarija ustanova ove vrste je Rustin — institut za dopisnu nastavu u Potsdamu, osnovan 1896. god. Ovaj institut pruža studentima potrebna znanja za polaganje prijemnih ispita potrebnih pri upisu u neke od srednjih škola (znanstvene, tehničke, građevinske, pedagoške akademije).

Andragoška vaspitno-obrazovna delatnost stručnog i opšteobrazovnog karaktera u okviru tzv. „trećeg obrazovnog puta” organizuje se u sledećim ustanovama:

1. Narodni univerziteti (Volkshochschulen)
2. Domovi narodnog obrazovanja (Heimvolkshochschulen)
3. Škole za majke (Mütterschulen)
4. Opšte i stručno obrazovanje seoske omladine
organizuje se u obliku tri tipa škola:
 - a) seljačke škole (Bauernschulen)
 - b) domske visoke narodne škole (Heimvolkshochschulen)
 - c) i poljoprivredno-domaćinske škole
5. Putem sredstava masovne komunikacije
6. Biblioteke

1. Narodni univerziteti (Volkshochschulen)

Narodni univerziteti su institucije koje organizovano nastavljaju rad na daljem vaspitanju i obrazovanju odraslih polazeći pri tom od aktuelnih

individualnih i društvenih potreba. Kada se u pedagoškoj literaturi govori o cilju i zadacima rada Narodnih univerziteta, kaže se da služe ponavljanju, dopunjavanju i proširivanju znanja stečenih pri redovnom školovanju. Takođe, zalažu se i za dalje opšte i stručno obrazovanje odraslih. Vaspitno obrazovni rad Narodnih univerziteta doprinosi razvoju samokontrole i samoodgovornosti odraslih kako prema sebi tako i prema drugim ljudima i zajednici u celini.

Narodni univerziteti su otvoreni za sve građane, demokratični u izboru i obradi sadržaja, tolerantni prema željama učesnika. Sadržaji koji su dostupni polaznicima obuhvataju područja društvenih nauka, sociologije, politike, prava, pedagogije, psihologije, filozofije, prirodnih nauka. Polaznicima je omogućeno i bavljenje hobi aktivnostima.

Smatra se da su Narodni univerziteti iznad partija i države, da su nezavisni u formiranju programa, organizovanju rada. Moramo biti oprezni u razmatranju ovih stavova. Praksa je pokazala da država, vladajuća klasa, svoje ciljeve, težnje i uticaje uspešno ostvaruje upravo delatnošću Narodnih univerziteta. Za njih se ipak, ne može reći da su potpuno slobodni i nezavisne ustanove za obrazovanje odraslih.

Zadaci Narodnih univerziteta izneti u Nemačkom savezu Narodnih univerziteta su: „1. pomaganje ljudima da uče

2. pomaganje ljudima da budu informisani, i da razvijaju sposobnost rasuđivanja i

3. pomaganje ljudima u aktivnosti zabave.”²

Ovi zadaci ostvaruju se putem sledećih formi rada:

— Predavanja (i serije predavanja)

— diskusioni kružioći (javne diskusije)

— kursevi o određenim temama (kursevi stranih jezika, kurs političkog obrazovanja, kurs za profesionalno obrazovanje, kursevi domaćinstva, kurs higijensko-zdravstvenog obrazovanja, kursevi muzičkog i fizičkog obrazovanja i dr.)

— seminari

— studijska putovanja, putovanja naučnog i rekreativnog karaktera

— koncerti, izložbe slika, knjiga,

— radne zajednice

— savetodavni rad

— organizovanje aktivnosti ručnog rada, raznih tehničkih poslova

— aktivnosti iz oblasti fizičkog vaspitanja.

U oblikovanju plana i programa rada ne postoji jedinstvenost među Narodnim univerzitetima Savezne Republike Nemačke. Plan i program se oblikuje prema specifičnostima i osobenostima područja u kojima Univerzitet deluje. Prema svojoj usmerenosti granaju se u pravcu:

1. *intenzivnog* Narodnog univerziteta sa sistematskim i temeljnim radom u 2—3 oblasti,

2. *ekstenzivnog* Narodnog univerziteta sa širom usmerenošću na sve naučne i kulturne oblasti (što je slučaj sa većinom Narodnih univerziteta u Nemačkoj)

² Nada Kačavenda, Gledišta, 1976. — 1, 2; str. 84.

3. *intenzivno-ekstenzivni* Narodni univerziteti koji predstavljaju kombinaciju prethodna dva, a odlika im je u izučavanju mnogih naučnih i kulturnih sadržaja.

Narodni univerziteti imaju posebno organizovan rad sa ženama i omladinom, sarađuju sa sindikatima u društveno-političkom, ekonomskom, stručnom i opštem obrazovanju radnika. Značajno je da se na Narodnim univerzitetima u metodskom pogledu neguje *zajednički rad* slušalaca i nastavnika (*Gemeinschaftsarbeit*), putem formiranih radnih zajednica i grupa. Teži se otklanjanju odnosa predavač — slušalac i poboljšanju saradničkih odnosa u didaktičkom procesu i u intenziviranje aktivnosti slušalaca. To se postiže formiranjem manjih obrazovnih grupa (20—25 slušalaca).

U koncepciji rada Narodnih univerziteta Savezne Republike Nemačke uočava se izuzetna masovnost polaznika, celovitost i raznolikost sadržaja, metoda, oblika i sredstava rada.

2. Domovi narodnog obrazovanja (Heimvolkshochschulen)

Domovi narodnog obrazovanja nastali su po uzoru na danske Narodne visoke škole. Internatskog su karaktera. U organizaciji rada dominira samostalnost polaznika kao i velika motivisanost i želja za obrazovanjem. Polaznici su stari od 18 do 30 godina, ali mogu biti i stariji. Ove ustanove su uglavnom opšteobrazovnog karaktera, a obrazovni sadržaji pružaju se slušaocima u trajanju od jednog do dva ili tri dana pa do nekoliko meseci.

U svakom domu Narodnog obrazovanja nalaze se dobro uređene i snabdevene biblioteke koje polaznici mogu da posećuju i koriste.

3. Škole za majke (Mütterschulen)

Mnoge ustanove (škole, Narodni univerziteti, konfesionalne organizacije) u Saveznoj Republici Nemačkoj intenzivno deluju na opšte, zdravstveno, socijalno, pedagoško, i kulturno obrazovanje majki, radnica, žena, porodice u celini. Materinske škole svojim organizovanim tečajevima pripremaju mlade devojkice za ulogu koja će ih čekati u braku, pripremaju ih za obavljanje porodičnih obaveza, vaspitanje dece. Obrazovne sadržaje polaznici materinske škole primaju u obliku domaćinskih kurseva, savetodavnog rada, putem razgovora, predavanja, organizovanjem diskusionih časova, čitanjem i analiziranjem literature. U rad ove škole uključeni su stručnjaci pojedinih oblasti, a uspostavljena je saradnja i sa bibliotekama.

U Saveznoj Republici Nemačkoj sve materinske škole su organizovane u „Zajednicu materinskih škola“, kojoj je sedište u Bremenu.

4. Opšte i stručno obrazovanje seoske omladine

Obrazovanje seoske omladine organizuju se delatnošću tri tipa škola:

a) *Seljačke škole* (Bauernschulen)

Seljačke škole su internatsko-konfesionalnog karaktera. Tokom zimskih meseci, u vreme mirovanja poljskih radova, u ove škole okuplja se seos-

ka omladina. Organizovanim kursevima, koji traju od dva do tri-četiri meseca mladim seljacima pružaju se osnovna, opšte-obrazovna i domaćinska znanja. Ipak, može se reći, da je kod ovih škola težište više usmereno na organizaciju samog boravka mladih seljaka u internatu, nego na nastavnom procesu. Mladi se vaspitavaju u religijskom i državno-buržoaskom duhu, sa izraženoj težnjom na jačanju kolektiva kao vaspitnog fenomena. Pri tome je zanemarena sloboda, kreativnost, samostalnost samih članova kolektiva. Tokom letnjih meseci ove škole pohađaju seoske devojke.

Osnovna funkcija seljačkih škola je da izgrade dobrog hrišćanina, poslušnog građanina, vrednog radnika.

b) Domske visoke narodne škole (Heimvolkshochschulen)

U ovim školama organizuje se rad za seoske omladince (od 18—30 god.), u zimskom periodu, i omladinke (od 17—25 god.) tokom letnjih meseci. Internatskog su tipa.

Cilj ovih škola je negovanje i ječanje velikonemačkog duha. Sadržaji su podređeni ostvarenju ovog cilja, tako da se slušaoci upoznaju sa lepotom svoje zemlje, njenom istorijom, svim onim što je značajno za buđenje „nemačkog duha“, za jačanje i razvijanje beskrajne ljubavi prema domovini.

Za polaznike se organizuje sistematski nastavni rad, a predavači su stručnjaci različitih naučnih oblasti. Realizuju se i putovanja, izleti, posete pozorišnim i kulturnim priredbama, zajedničke svečanosti. Posebni vaspitni momenat ogleda se u formiranju „zajedničke velike porodice“ polaznika i nastavnika.

c) Poljoprivredno-domaćinske škole

U Saveznoj Republici Nemačkoj postoji obaveza da industrijski i završni radnici završe odgovarajuću školu učenika u privredi (Breufschulen). Isto tako, omladina koja posle završene narodne škole, nastavlja rad u poljoprivrednoj proizvodnji mora da završi u privredi školu poljoprivrednog smera. Samo oni mladi poljoprivredni proizvođači koji imaju obe ove prethodne škole mogu da pohađaju *poljoprivrednu školu*, kao školu za dalje stručno obrazovanje poljoprivrednih proizvođača. U ovim školama polaznici produbljuju i proširuju teoretska i praktična znanja koja su stekli prethodnim školovanjem.

Rad u poljoprivrednoj školi odvija se putem kurseva. Postoje dva kursa — niži i viši. Uz teoretska znanja (o zemljištu, obradi zemljišta, zaštititi bilja, o poljoprivrednoj tehnici, voćarstvu, stočarstvu, vinogradarstvu) polaznici veliki deo nastave posvećuju praktičnim vežbama (demonstraciji mašina, aparata za poljoprivredu i dr.).

Ove škole postoje u svakom srezu tako da uglavnom nisu internatskog tipa. Slušaoci posle nastave odlaze svojim kućama.

Pozitivna odlika poljoprivrednih škola je što stalno održavaju kontakt sa bivšim učenicima, i tako doprinose kontinuiranom usavršavanju i osve-

žavanju znanja poljoprivrednih proizvođača i njihovom permanentnom praćenju dostignuća u poljoprivrednoj nauci i proizvodnji.

5. Sredstva masovne komunikacije

U obrazovanju odraslih u Saveznoj Republici Nemačkoj sredstva masovne komunikacije imaju značajnu ulogu. Za primer može se navesti rad Qadriga — radio koledža, kao oblika realizovanja „studija na daljinu sa kombinovanjem medija” na univerzitetskom nivou.

Kombinovanje medija (Medienverbund) predstavlja „oblik povezivanja više medija koji deluju zajedno obavljajući svaki svoju specifičnu radnu funkciju u cilju podizanja delotvornosti sistema nastave i u svrhu otklanjanja jednim medijem didaktičkih problema što ih uzrokuje drugi medij”.³

Rad se odvija delovanjem četiri „Partnera” na taj način što:

„Partner 1 — izvodi radio emisije

Partner 2 — izvodi tiskane materijale

Partner 3 — izvodi ispite i garantuje njihovo priznavanje,

Partner 4 — organizira prateće studijske kružoke”⁴

6. Biblioteke

Rad biblioteka odlikuje se organizovanjem raznih aktivnosti koje pospešuju obrazovanje odraslih. To se odvija putem književnih večeri, izložbi, javnih predavanja i dr. Primarni zadatak biblioteka je da podstaknu čitaoce na samoobrazovanje.

Biblioteke u Saveznoj Republici Nemačkoj mogu otvarati i njima rukovoditi država, sindikati, fabrike. Stoga ih odlikuje „heterogenost idejne usmerenosti, samih sadržaja, metoda i oblika dejstva”.⁵

Teško je reći, što se od svega ovoga, o čemu je bilo reći može primeniti i ugraditi u naš sistem andragoškog rada. Neka pozitivna iskustva u obrazovanju odraslih u Saveznoj Republici Nemačkoj svakako da bismo trebali prihvatiti, naravno imajući u vidu da obrazovne sadržaje prilagodimo uslovima u našoj zemlji i potrebama našeg čoveka.

Pre svega aktivnost na polju obrazovanja odraslih treba što više *omogućiti*. Institucije koje se bave andragoškim radom, morale bi pravilnim izborom sadržaja da motivišu pohađanje što više mladih i odraslih. Interesantnim i korisnim predavanjima, primenom raznih oblika i metoda rada, ove institucije mogle bi kreativno i bogato da ispune slobodno vreme mladih i odraslih, te bi se na taj način svakako smanjilo vreme provedeno na ulici, gostionicama i drugim lokalima.

³ R. M. Delling, *Andragogija* 1972/2; str. 83.

⁴ R. M. Delling, *Andragogija*, 1972/2; str. 83.

⁵ N. Kačavenda, *Gledišta*, 1976/1—2; str. 86.

Milica Andevski

OPŠTI POGLED NA SISTEM OBRAZOVANJA ODRASLIH U SAVEZNOJ REBULICI NEMAČKOJ

Rezime

Savezna Republika Nemačka ima dugu tradiciju u vaspitanju i obrazovanju odraslih i čvrsto izgrađen sistem andragoškog rada. U radu je dat kraći pregled rada pojedinih ustanova za obrazovanje odraslih, koje pripadaju tzv. „drugom“ i „trećem“ obrazovnom putu.

U okviru „drugog obrazovnog puta“ stručno usavršavanje odraslih organizuje se u Večernjim gimnazijama i Večernjim srednjim školama za odrasle, Radničkim akademijama, Sindikalnim internatskim školama kao i putem dopisnog školovanja.

Andragoška vaspitno-obrazovna delatnost stručnog i opšteobrazovnog karaktera u okviru „trećeg obrazovnog puta“ odvija se u sledećim ustanovama, koje se u radu pominju: Narodni univerziteti, Domovi narodnog obrazovanja, škole za majke, Seljačke škole, Sredstva masovne komunikacije, Biblioteke.

Milica Andevski

A GENERAL VIEW OF THE ADULT EDUCATION SYSTEM IN THE GERMAN FEDERAL REPUBLIC

Summary

The Federal German Republic has a long tradition in the education of adults and a firmly developed system of andragogical activity. The paper presents a short review of the individual institutions for the education of adults, all of which form part of the so-called „second“ and „third“ system of education.

Within the scope of the „second way of education“, the professional training of adults is organised in Evening Grammar Schools and Evening Secondary Schools for Adults, Workers' Academies, Trade Union Boarding Schools, and by way of corresponding courses.

The andragogical education activity of professional training and general education within the scope of the „third way of education“ is organised in the following institutions: Public Advanced Schools, Homes of Public Advanced Schools, Mother Schools, Farmers' Schools, the mass media and libraries.

SHIZOFRENO PONAŠANJE U INTERAKCIONISTIČKOM MODELU

„Shizofrena porodica je organizacija sa velikom stabilnošću, čija je dinamika i unutrašnje delovanje takvo da svaki član kontinuirano trpi iskustvo negiranja sebe”

G. Bateson

Simptomatsko ponašanje

Interakcionistički model se u tumačenju ljudskog ponašanja usmerava na odnose između dvoje ili više ljudi i stavlja naglasak na komunikacioni aspekt ponašanja. Komunikacioni analitičari, kako sebe još nazivaju korisnici ovog modela, ne priznaju njutnovski svet objekata, nego za jedini relevantni entitet u svetu komunikacije priznaju poruke, njihove delove i odnose među njima. S tog aspekta pojedinac kao materijalni objekt nema značaja, nego je samo element u sintaksi vlastitog iskustva i iskustva drugih ljudi.

U komunikacionom polju se ponašanje jedne osobe opisuje u pojmovima razmene komunikativnog ponašanja. To ponašanje se posmatra kao celina koja se sastoji iz dva elementa: definisanja odnosa između dve ili više osoba i definisanja tipa komunikativnog ponašanja koje će biti prisutno u odnosu. Definisanje odnosa nije jednostavan proces, s obzirom da se ljudska komunikacija odvija na dva nivoa. Prvi nivo je komunikacija ili razmena poruka, a drugi je metakomunikacija, tj. komunikacija o komunikaciji. Ljudi ne samo da kažu nešto, nego neizbežno i kvalifikuju ono što kažu, i to kontekstom u kome se nalaze, verbalnom porukom, vokalnim ili lingvističkim obrascem ili telesnim pokretom. Kada poruke koje šalje osoba nisu međusobno podudarne na ova dva nivoa, stvara se neusaglašen stav o odnosu i takvo ponašanje se naziva simptomatskim.

Osnovno pravilo komunikacione teorije glasi da je nemoguće za osobu da izbegne definisanje odnosa, i da izbegne preuzimanje kontrole u

definisanju odnosa sa drugom osobom. Svaka poruka, i verbalna i neverbalna, ne samo da saopštava, nego i utiče i istovremeno daje direkciju drugoj osobi. Definirati jedan odnos znači implicitno izgraditi uzajamno slaganje među učesnicima o tome koji tip ponašanja će među njima biti prisutan.

Postoje dva osnovna tipa komunikativnog ponašanja: simetričan i komplementaran. U simetričnom obe osobe ispoljavaju isti tip ponašanja a odnos teži da bude kompetitivan. Primer za ovaj odnos je kada obe osobe kritikuju ili obe daju savete itd. Komplementaran odnos je onaj gde dve osobe razmenjuju različite tipove ponašanja, pri čemu je jedna u superiornoj poziciji a druga je sledi. Primer za ovaj tip su sve vrste ponašanja u kojima jedna osoba daje a druga prima.

Zavisno od okolnosti ljudi menjaju tip odnosa koji imaju sa drugim ljudima. Poruka kojom se čini pokušaj ka promeni tipa odnosa se zove manevar. Manevar je zahtev, direkcija ili sugestija jedne osobe da druga osoba kaže, misli ili oseća drugačije nego što je do tog trenutka činila.

Psihopatologija se u ovom kontekstu može posmatrati kao specifična metoda postizanja kontrole u odnosima. Osnovna karakteristika te metode je da se nastoji postići kontrola u odnosu, koja podrazumeva i ograničavanje ponašanja druge osobe, i da se u isto vreme to nastojanje poriče. Na primer, kada žena zahteva od muža da bude kod kuće svako veče jer ima napad anksioznosti kada ostane sama, on ne može reći da ona kontroliše njegovo ponašanje jer nije ona ta koja zahteva da on boravi kod kuće nego anksioznost. Niti on može odbiti da joj dozvoli da kontroliše njegovo ponašanje iz istih razloga. Zbog toga on ostaje kod kuće i na taj način biva kontrolisan.

Simptom je način na koji jedna osoba komunicira sa drugima. Cilj simptoma je da se socijalni svet jedne osobe učini predvidljivim. Za osobu subjektivno simptom može da predstavlja nevolju, ali takvu nevolju ona preferira da bi živela u jednom nepredvidljivom svetu socijalnih odnosa nad kojima ima malo kontrole.

Paradoksi

Paradoksi imaju u ljudskoj komunikaciji veliki značaj, a u oblasti psihopatologije su gotovo presudni za razumevanje simptomatskog ponašanja. Ideja o ovom obrascu komunikacije je izvedena iz Rusel-ovskih paradoksa u klasifikacionim sistemima. Paradoks je pojam kojim se opisuje naredba koja je određena drugom naredbom na konfliktan način. Te dve naredbe su na različitim nivoima apstrakcije, jedna je na komunikacionom nivou a druga na metakomunikacionom i zbog toga one ne protivreče jedna drugoj nego su samo u konfliktu.

Komunikaciona sekvenca koja se dešava kada jedna osoba daje konfliktne naredbe označava se kao postavljanje paradoksa. Kada jedna osoba kaže drugoj „učini određenu stvar” i kvalifikuje ovu naredbu nalogom: „nemoj slušati moja naređenja”, paradoks je postavljen. Odgovor druge osobe može biti različit: može da prekine interakciju, može da prokomentariše nemoguću situaciju u kojoj se našla ili može odgovoriti pokazujući

da ne odgovara drugoj osobi, tj. može odgovoriti sa paradoksalnom komunikacijom. Kada osoba odgovara pokazujući da ne odgovara, paradoksalni odnos je uspostavljen. Jedna osoba upravlja drugom, pokazujući da druga ne bi trebalo da sledi njena usmerenja, a druga odgovara, pokazujući da ne odgovara na direktive. Paradoksalna komunikacija je uobičajena među ljudima, a tipična je za simptomatsko ponašanje.

Kada dve osobe nastoje da kontrolišu tip odnosa ograničavajući ponašanje jedna drugoj, osoba koja je postavila paradoksalne direktive „pobeđuje”. Druga osoba ne može definisati odnos prateći direktive, ili odbijajući da ih sluša zato što se od nje zahteva da čini obe stvari istovremeno.

Nevolja je sa paradoksalnim odnosima što osoba koja postavlja paradoks pobeđuje, tj. dobija kontrolu nad specifičnom oblašću ponašanja, ali čineći to ona zahteva od druge osobe da odgovori na sličan način i tako ponavlja konfliktnu vezu i održava simptom. Muž koji mora ostati kod kuće svako veče sa anksioznom ženom, obrazložiće svoje ostajanje u kući ukazivanjem da on to ne čini kao odgovor NJOJ, ili van svoje volje, nego kao odgovor na njenu anksioznost. Žena ne može dobiti potvrdu o tome da li on želi da bude kod kuće sa njom ili ne. Ona isto tako ne može biti sigurna da ona ima kontrolu nad vezom u ovoj oblasti. Ona pobeđuje na taj način što dobija odgovor koji nudi — akciju kvalifikovanu poricanjem da je on samostalno izabrao da učini tu akciju. I sve dok ona koristi simptom u ponašanju, ne može dobiti potvrdu od muža da on želi da bude sa njom i da je samostalno odlučio da ostane kod kuće. Žena, s obzirom da nije sigurna, ne može preuzeti odgovornost da traži od muža da ostane kod kuće zbog nje, nego nastavlja da zahteva od njega da ostaje kod kuće zbog njene anksioznosti i tako obezbeđuje ponavljanje simptoma u krug. Kada se pokrene ovakav tip komunikacionih sekvenci, one postaju patogene.

Primarna dobit od simptomatskog ponašanja u jednoj vezi može da se odredi kao prednost od nameštanja pravila za taj odnos. Pobeda izvojevanja simptomatskim ponašanjem sastoji se u tome što osoba ne može da dobije ni priznanje ni optužbe za to što je namestila pravila komunikacije.

Shizofrena interakcija

U klasičnoj psihijatrijskoj literaturi se interpersonalno ponašanje shizofrenih ne opisuje na sistematski način u smislu da se diferencira od normalnog. Postoje tri moguća pristupa u analizi shizofrene interakcije. Prvi je klasični pristup i u okviru njega se o prisustvu shizofrenog ponašanja zaključuje na osnovu zapažanja da li je osoba u kontaktu sa realnošću. Drugi pristup je interpsihički i kod njega se o shizofrenom ponašanju zaključuje na osnovu analize misaonih procesa.

Treći pristup je interpersonalni i on polazi od načina na koji su dve osobe u interakciji. U ovom pristupu se tvrdi da dve osobe u shizofrenoj komunikaciji reaguju jedna na drugu i da reaguju na način različit od normalnog. Taj način se sastoji u izbegavanju da se pokaže koji sadržaj će biti prisutan u interakciji sa drugom osobom i u izbegavanju da se definiše veza. Oba ova cilja shizofrena osoba postiže negiranjem onoga što ka-

že ili učini, na paradoksalan način, tj. tako što simultano šalje poruku na jednom nivou komunikacije a negira je na drugom.

Kako se negiranjem izbegava definisanje odnosa?

Ukoliko na primer muž odbije da pere suđe tako što će reći: „neću“ i nastaviti da čita novine, on je jasno definisao odnos sa ženom kao takav u kome mu se ne govori da pere suđe. Međutim, ako on odgovori: „voleo bih da to učinim, ali ne mogu, boli me glava“, on isto tako odbija da pere suđe ali kvalifikuje poruku na inkongruentan način. On pokazuje da nije ON taj koji definiše odnos ovim odbijanjem pošto ga je glavobolja sprečila da uradi to što mu je rečeno. Kada osoba uz svoju poruku naznači da nije ona odgovorna za svoje ponašanje, ona time izbegava da definiše odnos sa drugom osobom.

Postoje četiri načina na koje osoba može izbeći da definiše vezu sa drugom osobom i svaki je u isto vreme i oblik shizofrenog ponašanja. Osoba može poricati da je ONA govorila, može poricati da je BILO ŠTA rečeno, poricati da je nešto rečeno DRUGOJ OSOBI ili poricati da se razmena poruka desila na određenom MESTU i u određeno VREME.

Klasični psihijatrijski simptomi shizofrenije mogu biti opisani interakciono kao oblici ponašanja koji ukazuju na patologiju koja je organizovana oko razdvojenosti između poruke koju šalje osoba i kvalifikacije te poruke. Kada osoba ispolji takvu razdvojenost, tako da ono što kaže sistematski negira načinom na koji to kaže, ona izbegava definisanje svog odnosa sa drugim ljudima. Različiti i naočigled nepovezani i bizarni simptomi shizofrenije sa ovog aspekta mogu imati jedno centralno i vrlo jednostavno jezgro. Ako je pojedinac duboko determinisan da izbegava definisanje odnosa, ili da izbegava pokazivanje koja vrsta ponašanja će biti zastupljena u vezi, on može to da čini jedino ako se ponaša na takve načine koje je moguće opisati kao simptome shizofrenije.

I normalne osobe mogu s vremena na vreme izbegavati da definišu svoje odnose sa drugima, ali to su povremene tendencije i traju privremeno. Ali ako je osoba jače determinisana da izbegava definisanje svog odnosa sa bilo kim i u bilo koje vreme, a ako bilo šta što kaže ili uradi definiše njen odnos, onda ona mora da se ponaša shizofreno i da potpuno i kompletno poriče ono što govori ili čini u interakciji sa drugima.

Različiti tipovi shizofrenije mogu biti klasifikovani u pojmovima različitih obrazaca ponašanja, a neki od njih su uočljivi i kod normalnih ljudi. Shizofreno ponašanje se razlikuje od normalnog u pogledu doslednosti i ekstrema ka kojem ide. Shizofrena osoba ne samo da poriče da ona nešto kaže, nego poriče to na takav način da je njeno poricanje poreknuto. Na primer ona ne samo da koristi ime koje nije njeno, nego ono ime koje jasno nije njeno, kao što je Staljin i tako poriče svoje poricanje.

Obrazac shizofrenog ponašanja može jasno da se vidi u sledećem primeru. Kada normalna osoba hoće da zapali cigaretu a nema šibice, obično kaže drugoj osobi: „Mogu li dobiti šibicu?“ Kada to učini ona određuje svoju poruku u odnosu na nezapaljenu cigaretu sa podudarnom porukom o svojoj potrebi za šibicom i definiše svoj odnos sa drugom osobom tražeći šibicu. Ona pokazuje: „Ovo je vrsta odnosa gde ja mogu tražiti nešto“. U istim okolnostima shizofrena osoba može izvaditi cigaretu, potražiti

u džepovima šibicu a posle toga podići cigaretu u vis i ćutke se zagledati u nju. Osoba koja je u društvu sa shizofrenim je suočena sa vrlo neobičnom sekvencom komunikacije. Ona je trebala biti zamoljena za šibicu a ipak nije. Time što samo netremice gleda cigaretu shizofrena osoba kvalifikuje svoju poruku o jednoj nezapaljenoj cigareti sa jednom nepodudarnom porukom. Ona pokazuje da je to nešto što se gleda a ne nešto što treba da se zapali. Ako bi shizofrenik podigao cigaretu „kao da“ treba biti zapaljena, on bi implicitno tražio šibicu i time definisao odnos sa drugom osobom. On može izbeći da pokaže koja vrsta odnosa je prisutna a time i u kakvoj vrsti odnosa je on sam jedino posmatranjem cigarete na ravnođušan način.

Dok normalni ljudi rade na zajedničkoj definiciji odnosa kada se nađu u interakciji shizofreni očajnički izbegavaju taj cilj i idu ka izbegavanju bilo kakve definicije odnosa sa drugom osobom. Iz ovoga jasno sledi da u psihoterapiji shizofrenih ovakvu osobu treba neprestano pozivati da čini nešto u odnosu sa drugom osobom. Isto tako, ona mora da se prisili na situaciju gde ne može poricati da reaguje na terapeuta.

Sledeća je karakteristika shizofrenika (i hroničnih i onih u akutnoj epizodi), nespremnost da slede direkcije i da čine ono što im se kaže, tj. nespremnost da definišu vrstu veze sa drugom osobom. Međutim, oni ne odbijaju eksplicitno da slede direkcije. Kada se shizofrenoj osobi na primer kaže da učini nešto, ona to obično ne uradi, ali ni ne preuzima odgovornost za odbijanje. Može reći da nije čula šta joj je rečeno, da je previše okupirana mislima ili „glasovima“ da bi uradila šta joj je rečeno, da je nesposobna da se pomeri, da je pogrešno razumela to što joj je rečeno, itd. ali će vrlo retko reći: „ne, ja neću to da uradim“ ili „da, ja hoću“. Kada shizofreni urade ono što im je rečeno to se dešava ako im dovoljno snažna sila zapreti tako da su prinuđeni. Ali i tada će uraditi kada oni hoće i na način na koji oni hoće tako da cela akcija izgleda kao da je izvedena slučajno.

U interpersonalnom pristupu se smatra da hospitalizaciju pacijenta ne uzrokuju iluzije ili halucinacije, osoba može da ih ima i da i dalje živi u društvu. Shizofreni se hospitalizuju kada ne mogu da održe najobičnije tipove odnosa: da urade ono što im je rečeno, da kažu drugima šta da rade i da se ponašaju ravnopravno u interakciji. U psihoterapijskom radu je neophodno prisiliti pacijenta da odgovara na taj način da konzistentno pokazuje u kojoj vrsti odnosa je sa terapeutom i da se tako suzbija njegovo neprestano negiranje da reaguje na drugoga.

Porodica u shizofrenoj interakciji

Verovatno je najvažnije u svakoj terapiji shizofrenije činjenica da je porodica shizofrenog deo konteksta tretmana. Simptomi shizofrenije se u interakcionalističkom modelu posmatraju kao način na koji se održava određena vrsta porodičnog sistema. Istraživanja iz ove oblasti pokazuju da shizofrenija u detetu ima podržavajuću ili homeostatičku funkciju u ovom tipu porodice. Ako se pacijent ponaša „normalnije“, roditelji mogu da zapadnu u probleme, ili neko drugo dete počinje da razvija simptome.

Kontinuirani konflikt između roditelja koji postoji u ovakvim porodicama može da postane otvoren i može da zapreti razdvajanju članova porodice. Kada je pacijent bolestan porodica je zajedno jer imaju nešto zajedničko što dele. Članovi porodice izbegavaju da se suoče sa problemima koje imaju među sobom tako što se fokusiraju na svoje problematično dete. Zbog toga je terapijska promena preteča za pacijenta ne samo kao drugačiji način života po sebi, nego i sa aspekta njegove odgovornosti za slom porodice i kolaps nekog drugog člana porodice. S tog aspekta je važno razumeti razvoj i funkcionisanje shizofrene porodice i uključiti ako je moguće sve članove u terapijski rad.

Ako definišemo razvoj kao sekvence iskustvenog učenja u porodici, tada se razvojni defekt može posmatrati kao defektna porodična situacija. Bez obzira što se malo zna o suptilnim procesima interakcije u porodici koja omogućava detetu normalni razvoj, zna se da je neophodno detetu da pređe iz komplementarnog odnosa sa roditeljima koje ima u prvim godinama života u simetričan odnos u odraslom dobu. Za najveći broj ljudi porodični život je mesto gde uče da formiraju različite tipove interakcije i imaju slobodu da deluju u skladu sa tim što nauče. U shizofrenoj porodici postoji defekt koji je centriran oko nesposobnosti roditelja da dozvole detetu da uči iskustvo komplementarnog i simetričnog odnosa i tako razvijaju kod njega shizofreno ponašanje. Umesto da uče dete osnovnim tipovima komunikacije, ovi roditelji neprestano stavljaju dete u paradoksalne situacije tako što ga prisiljavaju da reaguje istovremeno na dva različita tipa direktiva koji su međusobno inkompatibilni.

Ako dete u ovakvoj porodici pokreće komplementaran odnos njegovi roditelji će pokazati da ono ne treba da toliko zahteva nego treba da se ponaša više na simetričan način sa njima. Ako se ponaša simetrično oni pokazuju kako se ne vidi da je dete zahvalno i da prihvata nastojanja roditelja da se brinu o njemu. Ovo konstantno negiranje njegovih ponuda za odnosom je tema njihovog zajedničkog života. Ako dete teži za bliskošću, ohrabruje se da bude na distanci. Ako pokuša da postavi distancu između sebe i roditelja oni reaguju kao da su kritikovani i pokazuju da bi trebalo da traži bliskost. Ako traži nešto, suviše zahteva. Ako ne traži, suviše je nezavisno. Dete je uhvaćeno u mrežu paradoksalnih odnosa gde su svi odnosi označeni kao pogrešni. Ono što drugi roditelji smatraju za normalno ponašanje, kao na primer da se od njih nešto traži, da im se prigovara, da hrabre nezavisnost deteta, ovi roditelji to označavaju kao nemoguće ponašanje.

Ova stalna diskvalifikacija može da se događa neposredno kao reakcija na ponašanje deteta što kasnije dovodi do toga da pacijent potpuno odustaje od pokušavanja da dosegne svoje roditelje, ili može biti odložena što se kasnije manifestuje paranoidnim ponašanjem.

Postoji još jedna varijacija na temu paradoksa koju ispoljavaju ovi roditelji, a koja je karakteristična za razvijanje shizofrenog ponašanja. Ukoliko roditelji kažnjavaju dete za ispravno opažanje spoljašnjeg sveta ili samoga sebe, ono će naučiti da ne veruje svojim čulima. Neugodna situacija ove vrste nastaje, recimo, kada otac alkoholičar zahteva od svoje dece da ga vide kao dobrog i nežnog roditelja punog ljubavi u situaciji

kada je pijan i preti nasiljem. Dete je tada prisiljeno da opaža stvarnost ne onako kao što njemu izgleda već onako kako je njegov otac definiše za njega. Ako je dete dugo vremena izloženo ovakvoj vrsti pometnje, teško će se kasnije snalaziti u mnogim životnim situacijama jer će da troši neobično mnogo vremena pokušavajući da shvati na koji način bi „trebalo“ da vidi stvarnost.

Dete isto tako ne prihvata lako ponašanje roditelja. Obično ono negira šta god oni nude isto kao što to i oni čine. Zbog nesposobnosti porodice da održe jedan tip odnosa sa detetom, postoji potpuna konfuzija u ovom tipu porodice preko vrednosti autoriteta i dobroćudnosti. Roditelji su neodlučni i u konfliktu oko toga kako da disciplinuju dete. Kada pokušavaju da budu autoritarni, njihov pokušaj obično završi u bespomoćnosti i dobroćudnom zbrinjavanju deteta. Kada pokušavaju da budu dobroćudni, to se završi pokušajem da se dete disciplinuje. Retko kad roditelji traže od deteta da čini nešto zato što oni to žele. Nasuprot tome oni inzistiraju da je sve što dete čini za njegovo sopstveno dobro, bez obzira koliko je ponekad očigledan njihov zahtev da zadovolji njihove sopstvene potrebe.

Samožrtvovanje roditelja se smatra za vrlinu u ovim porodicama. Majka obično govori da u svom životu nije ništa radila za sebe nego samo za dete. Ovakve majke se zovu „prezaštićujuće“, zbog svoje istrajnosti da čine za dete ono što bi druge majke dopustile da ono čini samo.

Sporadično je kakva je obično disciplina u ovakvim porodicama, a uglavnom je puna nasilja. Očevi su bezuspešni u vaspitanju čak i kada pružaju sliku da su neumoljivi i autoritarni. Majka u ovakvoj porodici ili onesposobljava oca ili se povlači kada se očevi nalozi počnu slediti. Postoji neprekidni konflikt između roditelja oko toga da li je jedan od njih suviše strog ili suviše popustljiv prema detetu. Dete koje je izloženo ovakvom disciplinovanju zaustavlja se u razvoju i počinje da se ponaša na bespomoćan ili poremećen način. Bez obzira što su roditelji determinisani da se ponašaju autoritativno, odmah prestaju sa takvim ponašanjem kada dete pokaže uznemirenost.

Centralni problem u ovom tipu porodice je ko kontroliše čije ponašanje. Roditelji shvataju svaki pokušaj deteta da inicira jedan tip odnosa kao njegov manevar da ih kontroliše.

Ako dete adekvatno odgovori na odnos koji su oni pokrenuli, roditelji i tada reaguju kao da je to manevar da ih ono kontroliše. Na primer, ako dete traži od majke da mu nešto učini, ona će mu staviti na znanje da previše zahteva. Isto tako ako ona inicira da učini nešto za dete i ono to prihvati, ona će reagovati kao da dete suviše zahteva od nje. Sukob čak i oko malih stvari je ovde veliki problem jer se svaka reakcija posmatra kao pokušaj da se ima kontrola nad interakcijom.

Shizofreno rešenje jeste da se svako reaktivno ponašanje označi kao takvo koje se ne dešava u relaciji sa roditeljima (kasnije i sa ostalim ljudima), i da kao takvo ne ukazuje ni na jedan tip odnosa.

LITERATURA

- G. Bateson, „Steps to an Ecology of Mind”, 1969.
J. Haley, „Strategies of Psychotherapy”, Grun, Stration, N. York.
J. Haley, L. Hoffmann, „Techniques of Family Therapy”, Basic Books, N. York, 1967.
M. Selvini Palazzoli and co., „Paradox and Counterparadox”, Jason Aronson, London, 1978.

Đurđina Ruk

ŠIZOFRENO PONAŠANJE U INTERAKCIONISTIČKOM MODELU

Rezime

Shizofreno ponašanje se u interakcionističkom modelu opisuje kao obrazac ponašanja u kome osoba konstantno negira da je ono što čini u bilo kakvoj vezi sa drugom osobom sa kojom je uključena u jedan međuodnos. Takvo ponašanje sa svoje strane može biti provocirano porodičnom situacijom koja je takve prirode da se od shizofrene osobe zahteva da izbegava pokazivanje kakav tip odnosa on ima sa članovima porodice.

Đurđina Ruk

SHIZOPHRENIC BEHAVIOUR IN THE INTERACTIONISTIC MODEL

Summary

Schizophrenic behavior can be described in terms of interactional theory as a pattern of behavior in which the patient is consistently labeling what he does as unrelated to the relationship he is involved in. Such behavior on his part could be provoked by a family situation where he is required by the nature of the family system to avoid indicating what types of relationships he has in the family.

STAVOVI STUDENATA PREMA SPORTU

UVOD

Prilikom izbora teme ovog istraživanja, imali smo u vidu izuzetan značaj sporta za pojedinca i širu društvenu zajednicu. Sport možemo posmatrati kao deo čovekove kulture, ako pod kulturom podrazumevamo sve što je stvorilo ljudsko društvo i što je nastalo na osnovu fizičkog i intelektualnog rada. Ali, sa druge strane, sport je *sredstvo* za dalju izgradnju kulture. Njegova specifičnost kao „činioca kulture“ sastoji se u tome što sport ima višestruki društveni značaj. Možemo reći da je sport jedna od društvenih aktivnosti koja omogućava svestrani razvitak čoveka i društva.

Jedna od značajnih društvenih funkcija sporta je, po N. Havelki i Lj. Lazareviću,¹ uspostavljanje ravnoteže između veoma širokog kruga društvenih i individualnih potreba. Pojedinaac „želi“ da se psihofizički i psihosocijalno razvija, da produži aktivnu fazu svog života itd., što mu, u velikoj meri, omogućava sport, a to je istovremeno i cilj društva u kom pojedinac živi.

Želeći da prevaziđe postignute rezultate, čovek se u sportu maksimalno psihički i fizički napreže. Stalno, prevazilazeći postignuto, čovek teži da upozna i razvija sve svoje mogućnosti. Možemo reći da su u sportu čoveku pružene mogućnosti da se putem svoje aktivnosti fizički, psihički i socijalno razvija.

Socijalni psiholozi i stručnjaci iz oblasti drugih društvenih nauka, u poslednjih pet do šest decenija, često upotrebljavaju pojam stava da bi objasnili razna društvena zbivanja. N. Rot² navodi tri razloga za tako široko korišćenje pojma stava:

1. Prvi naveden razlog je složenost pojma stava. Savremeno shvatanje psihologije je da je psihički život moguće podeliti na tri osnovne kom-

¹ N. Havelka i Lj. Lazarević: Sport i ličnost, Naučna knjiga, Beograd, 1981. godina, str. 11.

² N. Rot: Osnovi socijalne psihologije, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1983. godina, str. 290.

ponente: intelektualnu, emocionalnu i konativnu. To znači, da je svaki akt čovekovog ponašanja integracija tri navedena faktora. Dugo vremena je tražen pojam koji neće jednostrano naglašavati jednu od psihičkih funkcija. U definiciji pojma stava, kako je navode D. Kreč, R. S. Kračfild i L. E. Balaki,³ uključene su sve ove funkcije. Prema njima stavovi su: „Trajni sistemi pozitivnog ili negativnog ocenjivanja, osećanja i tendencije da se preduzme akcija za ili protiv — a u odnosu na različite objekte.”

2. Sa druge strane, pojam stava omogućava da se povežu dva značajna momenta za društveno ponašanje čoveka: delovanje socijalnih činilaca i osobenost svake individue.

3. Na osnovu poznavanja stavova pojedinca možemo, u velikoj meri, *predviđati* njegovo ponašanje, što je krajnji cilj svake nauke.

Stav društva prema sportu, u velikoj meri, zavisi od toga do kog stepena je razvijena društvena svest o vrednostima sportske aktivnosti. Razvikanje sporta i stav društva prema sportu su u tesnoj interakciji. Razvijeniji i masovniji sport, verovatno, uslovljava promenu stava društva prema njemu u pozitivnom smeru, jer takav sport ima veći društveni značaj. Kvalitativno nov stav društva prema sportu dovodi do njegovog daljeg razvoja, čime se proširuju društvene funkcije sporta.

Stav društva prema sportu determiniše i stav pojedinca prema ovoj društvenoj aktivnosti. Društvo preko agenasa socijalizacije, direktnim ili indirektnim putem, ističe sport kao opštu vrednost, nastojeći da je kao takvu prihvati svaki pojedinac. Efekat takvog nastojanja zavisi, u velikoj meri, od načina prenošenja određenih usmeravajućih tendencija, od sklonosti pojedinca prema sportu, reagovanja okoline na sposobnosti ili nesposobnosti individue i od vlastitog doživljaja uspeha ili neuspeha u sportskoj aktivnosti.

Sport možemo posmatrati kao komponentu stila života, kada govorimo o korišćenju slobodnog vremena i šire, opažanja i tumačenja sveta, kao i organizacije vlastitog života i rada. Da bi sport postao realna komponenta načina života (tj. da bi ljudi imali pozitivan stav prema sportu), nije dovoljna samo razvijena svest o značaju sporta i pozitivna iskustva u sportskoj aktivnosti, nego i neki drugi uslovi, na primer, izgradnja sportskih terena, izgrađene navike da se slobodno vreme posveti sportu itd.

Metodologija rada

Problem našeg istraživanja su stavovi studenata prema sportu. Konkretnije, predmet istraživanja je ispitivanje stavova studenata prema: sportu uopšte, takmičenju i treningu, kao karakterističnim aktivnostima vezanim za sport. Predmet istraživanja je i utvrđivanje povezanosti stavova prema sportu sa sledećim obeležjima ispitanika: vlasitim sportskim angažovanjem, sportskom aktivnošću roditelja, ocenom iz fizičkog vaspri-

³ D. Kreč, R. S. Kračfild i L. E. Balaki: Pojedinac u društvu, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1972. godina, str. 139.

tanja u poslednjem razredu srednje škole, polom i pripadnošću oca određenoj socio-profesionalnoj grupi.

Osnovni cilj istraživanja je da se sazna šta mladi misle o sportu, takmičenju i treningu, kao i da se utvrdi povezanost između stavova prema sportu i navedenih obeležja ispitanika.

U istraživanju se polazi od opšte hipoteze da studenti Univerziteta u Novom Sadu imaju izgrađene stavove prema sportu.

Obeležja ispitanika kao što su: pol, ocena iz fizičkog vaspitanja u poslednjem razredu srednje škole, vlastita sportska aktivnost, sportska aktivnost roditelja i pripadnost oca određenoj socio-profesionalnoj grupi (ponuđene alternative su: poljoprivrednik, zanatlija ili privatnik, radnik, službenik sa srednjom stručnom spremom, stručnjak sa višom i visokom stručnom spremom), u našem istraživanju posmatrana su kao kontrolno-nezavisne varijable.

Studijsku grupu (izbor studija) ispitanika posmatrali smo i kao zavisnu i kao nezavisnu varijablu. Sa jedne strane, studijska grupa je jedan od faktora koji utiče na formiranje određenog stava prema sportu (nezavisna varijabla). Sa druge strane, stav prema sportu može značajno uticati na izbor studija, kao, na primer, kod studenata fizičke kulture (studijska grupa je ovde zavisna varijabla). Kao zavisne varijable u istraživanju su posmatrani stavovi studenata prema: sportu, takmičenju i treningu. Pri tome, stav smo definisali, u skladu sa određenjem stava koje su dali D. Kreč, R. S. Kračfild i I. Balaki, kao: „Relativno trajne sisteme pozitivnog ili negativnog ocenjivanja, osećanja i tendencija da se preduzme akcija za ili protiv, a u odnosu na različite objekte”.⁴

Polazeći od pretpostavke da mladi oko 20-te godine imaju izgrađene i stabilne stavove prema sportu, ispitivanje je izvršeno na studentima prve godine Univerziteta u Novom Sadu. Ispitivanjem su obuhvaćene sledeće studijske grupe: psihologija, marksizam, medicina, elektrotehnika, studenti tehnologije i fakulteta fizičke kulture. Uzorak ispitanika obuhvatio je 225 studenata.

Osnovna metoda istraživanja je sistematsko neeksperimentalno proučavanje. Podaci o stavovima studenata prema: sportu, takmičenju i treningu, prikupljeni su pomoću skale stavova koju su konstruisali N. Havelka i Lj. Lazarević. Za dobijanje podataka o posmatranim obeležjima ispitanika, konstruisan je odgovarajući upitnik.

Istraživanje je sprovedeno tokom maja meseca 1986. godine.

Rezultati istraživanja

Dobijeni rezultati na celokupnoj skali stavova razvrstani su u sedam razreda, kako bi se postigla analogija sa sedmostepenom skalom u primenjenom mernom instrumentu. Rezultati su prikazani u tabeli broj 1.

⁴ Isto, str. 139.

TABELA BROJ 1: Raspodela rezultata na skali stavova prema sportu za celokupan uzorak ispitanika

Red. broj	razredi R		frekv. f	procenat P
1.	48—89	negativan stav prema sportu	0	0
2.	90—131		1	0,44
3.	132—173		8	3,55
4.	174—215	ambivalentnost	33	14,66
5.	216—257	pozitivan stav prema sportu	89	39,55
6.	258—299		84	37,33
7.	300—341		10	4,44
SUM/			225	

Iz tabele vidimo da studenti Univerziteta u Novom Sadu imaju, najčešće, umereno ili izrazito pozitivne stavove prema sportu, a retko ambivalentne ili negativne. Rezultati su dobijeni na studentima koji su selekcioniran uzorak u odnosu na celokupnu populaciju ljudi u Vojvodini. Pošto je jedno od obeležja studentske populacije visok nivo obrazovanja, možemo pretpostaviti da je obrazovanje jedan od značajnih faktora koji određuje stav prema sportu.

Izračunate aritmetičke sredine i standardne devijacije za svaku grupu ispitanika i to za tri posmatrane varijable (1. stav prema sportu, 2. stav prema takmičenju i 3. stav prema treningu), ukazuju da studenti medicine i fakulteta fizičke kulture imaju najpozitivnije stavove o sportu, takmičenju i treningu i da su navedene studijske grupe najhomogenije u pogledu ovih varijabli. Studenti fakulteta fizičke kulture se, u odnosu na ostale studente, razlikuju po tome što je sport sastavni deo njihovog života, odnosno njihova buduća profesija, a taj specifičan faktor, verovatno, utiče na formiranje pozitivnog stava o sportu. Homogenost studenata ove studijske grupe, u pogledu tri ispitane varijable, je posledica procesa specifične (sportske) socijalizacije koja je karakteristična za ovu grupu i ispitanika. Kod studenata medicine saznavni razlozi — o značaju kretanja u prevenciji, utiču na formiranje pozitivnog stava prema sportu. Međutim, može se postaviti pitanje da li su pozitivni stavovi prema sportu studenata fakulteta fizičke kulture usklađeniji u odnosu na pozitivne stavove prema sportu studenata medicine, ako pod dimenzijom stava koju nazivamo usmerenost podrazumevamo saglasnost (jednaku „razvijenost”) tri komponente stava: kognitivne, konativne i emocionalne.

Ispitane studijske grupe, (govorimo samo o stavu prema sportu, takmičenju i treningu), statistički značajno se razlikuju samo na varijabli stav prema takmičenju. Tačnije, studenti psihologije statistički se značaj-

no razlikuju u pogledu stava prema takmičenju od studenata medicine i studenata fakulteta fizičke kulture. Prema tome, takmičenje, kao aktivnost vezana za sport i šire, može se posmatrati kao objekt „posebnog” stava u onim slučajevima kada je stav prema sportu i treningu ambivalentan ili umereno pozitivan, dok to nije slučaj kada su ovi stavovi izrazito pozitivni. Takmičenje nije usko vezano za sport. Na osnovu toga, mislimo da je stav prema takmičenju determinisan i posebnim faktorima koji nisu uključeni u proces formiranja stava prema sportu i treningu, kada je reč o studentima psihologije, medicine, fakulteta fizičke kulture i uopšte.

Jedan od ciljeva istraživanja je i utvrđivanje povezanosti stavova prema sportu, takmičenju i treningu. Dobijeni rezultati su prikazani u tabeli broj 2.

TABELA BROJ 2: Koeficijenti korelacije (r) između tri varijable i t test za određivanje značajnosti r

varijable	k. kor. r	t test
sport — trening	0,62	11,74
sport — takmičenje	0,75	16,87
takmi. — trening	0,62	11,83

Kao što se vidi iz tabele, dobijeni su visoki koeficijenti korelacije između stavova prema: sportu, takmičenju i treningu. Međutim, dobijeni rezultati nisu toliko visoki da bi mogli ove tri grupe stavova u potpunosti svesti na jedan opšti stav. Pretpostavka N. Havelke i Lj. Lazarevića o postojanju sistema stavova u vezi sa sportom, i ovim istraživanjem je, delom, potvrđena.

U istraživanju nije utvrđeno postojanje povezanosti između stavova ispitanika prema sportu i sledećih obeležja: fizičke aktivnosti roditelja, pripadnosti oca određenoj socio-profesionalnoj grupi, pola i ocene iz fizičkog vaspitanja u poslednjem razredu srednje škole. Ovo ukazuje da je stav prema sportu u većem stepenu „determinisan”: obrazovnim nivoom ispitanika, ličnim iskustvima u vezi sa sportom i prihvatanjem sporta od strane vršnjaka, nego: fizičkom aktivnošću roditelja (ako to posmatramo kao specifičnu sportsku stimulaciju), polom i pripadnošću oca određenoj socio-profesionalnoj grupi.

U procesu formiranja stava prema sportu veoma je važno (naročito kvalitet) iskustvo individue u vezi sa sportom. Za psihologiju je interesantno posmatranje delovanja saznanog i emocionalnog sadržaja tog iskustva. Na primer, dete *saznaje* o svojim fizičkim kvalitetima kroz vlastitu fizičku aktivnost i na osnovu reakcije drugih. To saznanje, u zavisnost da li je pozitivno ili negativno, dete doživljava kao prijatno ili neprijatno (*emocionalni* sadržaj). Doživljaj deteta, saznanji i emocionalni, vlastitih fizičkih sposobnosti, dalje, značajno utiče na formiranje stava prema sportu. Na-

ravno, proces „uticaja“ iskustva na formiranje stava prema sportu je mnogo složeniji. Ovde smo dali samo jedno od mogućih objašnjenja.

Sport se može doživljavati kao društvena vrednost samo na osnovu saznanja da se u društvu sport ceni i da mu se pripisuju mnoga pozitivna svojstva. Sport je, tada, nešto poželjno, vrednost i cilj. Društvo preko raznih agenasa socijalizacije „razvija“ stavove prema sportu, kao i vrednosne orijentacije pojedinca u odnosu na sport. Ovakav način prihvatanja sporta je uglavnom nezavisan od iskustva pojedinca u sportu. Druga mogućnost je već napomenuta, stvaranje pozitivnog stava prema sportu na osnovu vlastitog iskustva, na osnovu doživljaja sporta kao aktivnosti koja može zadovoljiti mnoge individualne potrebe. Malo je ljudi koji danas nemaju nikakvo iskustvo sa sportom. To se odnosi i na mušku i na žensku populaciju. Sve većim učešćem žena, sport postaje i sredstvo njihove emancipacije. Možemo zaključiti da je stav prema sportu proizvod i uticaja društva i vlastitog iskustva.

Problematika ovog istraživanja je u vezi sa socijalnim stavovima. Prvenstveno, smo želeli ispitati da li studenti imaju izgrađene stavove prema sportu. Pažnju smo usmerili na dimenziju stava koju nazivamo *usmerenost*, odnosno na to da li su stavovi prema sportu pozitivni ili negativni. Sledeća dimenzija stava koja je bila razmatrana je *ekstremnost*, tj., ispitivali smo u kom stepenu su stavovi prema sportu pozitivni ili negativni. Indirektno je obuhvaćena i dimenzija stava koju nazivamo *usklađenost*, podrazumevajući pod tim odnos jednog stava prema drugim srodnim stavovima (stav prema sportu, takmičenju i treningu).

Istraživanjem su bila obuhvaćena i neka obeležja ispitanika za koje smo pretpostavili da mogu biti *povezana* sa stavovima prema sportu. Namerno smo izabrali reč *povezani* jer statistički postupci koji su primenjeni i obradi rezultata i na osnovu kojih smo donosili određene zaključke, omogućavaju nam samo da sa pravom tvrdimo da su dve pojave povezane ili ne, ali na osnovu toga mi ne možemo zaključiti da se radi o uzročno-posledičnom odnosu. Zbog toga obeležja ispitanika koja smo posmatrali, pored stavova prema sportu, takmičenju i treningu, nazvali smo kontrolno nezavisne varijable.

I ako smo ovim istraživanjem želeli upotpuniti naučno saznanje o stavovima, konkretno o stavovima prema sportu, mnoga pitanja u vezi sa ovim problemom ostala su otvorena.

Stavove prema sportu ispitivali smo samo putem skale stavova. Na taj način obuhvatili smo pretežno kognitivnu komponentu stava. Druge dve, konativnu i emocionalnu komponentu, ovako zamišljenim istraživanjem nismo mogli obuhvatiti.

Istraživanjem, koje bi bilo usmereno na ispitivanje odnosa: *stavova* roditelja prema sportu, njihove pripadnosti određenoj socio-profesionalnoj grupi i stavova njihove dece prema sportu, kao i učešće vršnjaka u sportskoj aktivnosti, mogli bismo upotpuniti saznanja o uticaju primarnih grupa na formiranje stavova.

LITERATURA

- Guilford J. P.: Osnove psihološke i pedagoške statistike, Savremena administracija, Beograd, 1968. godina.
- Grubić L.: Aspekti ličnosti i sposobnosti kod sportista i nesportista istog uzrasta, Diplomski rad, Filozofski fakultet u Beogradu, 1981. godina.
- Đurić Đ.: Uticaj sistematskog telesnog vežbanja na neke konativne dimenzije i stavove studenata Novosadskog univerziteta, Fakultet fizičke kulture, Novi Sad, 1981. god.
- Havelka N. i Lazarević Lj.: Sport i ličnost, Sportska knjiga, Beograd, 1981. godina.
- Hrnjica S.: Opšta psihologija sa psihologijom ličnosti, Naučna knjiga, Beograd, 1984. godina.
- Kreć, D., Kračfeld R. S. i Balaki I.: Pojedinaac u društvu, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1972. god.
- Malacko, J., Bala G. i Momirović, K.: Metodološke osnove istraživanja u fizičkoj kulturi (autorizovana skripta za postdiplomske studije), Fakultet fizičke kulture, Novi Sad, 1982. godina.
- Mužić, V.: Metodologija pedagoškog istraživanja, Svjetlost, Sarajevo, 1982. godina.
- Petz, B.: Osnovi statističke metode za nematematičare, Sveučilišna naklada Liber, Zagreb, 1981. godina.
- Popović, M. V., Bolčić S., Pešić V., Janićijević M. i Pantić D.: Društveni slojevi i društvena svest, Centar za sociološka istraživanja Instituta društvenih nauka, Beograd, 1977. godina.
- Rot. N.: Osnovi socijalne psihologije, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1983. godina.

Mirjana Salaj

STAVOVI PREMA SPORTU STUDENATA PRVE GODINE UNIVERZITETA U NOVOM SADU

Rezime

Polazeći od pretpostavke da mladi oko dvadesete godine imaju izgrađene i stabilne stavove prema sportu, istraživanje je izvršeno na 225 studenata prve godine pet studijskih grupa: psihologije, marksizma, medicine, elektrotehnike, na studentima tehnologije i fakulteta fizičke kulture.

Dobijeni rezultati istraživanja ukazuju da studenti prve godine navedenih studijskih grupa imaju, najčešće, umereno ili izrazito pozitivne stavove prema sportu, a retko ambivalentne ili negativne, što nas navodi na zaključak da je obrazovni nivo jedan od značajnih faktora koji određuje usmerenost stava prema sportu. U istraživanju su dobijeni i podaci koji ukazuju da je stav prema sportu u većem stepenu povezan sa ličnim iskustvom u vezi sa sportom i prihvatanjem sporta od strane vršnjaka, nego sa: fizičkom aktivnošću roditelja, polom i pripadnošću oca određenoj socio-profesionalnoj grupi. U istraživanju je posmatran odnos između: stava prema sportu, stava prema takmičenju i stava prema treningu. Iako su dobijeni visoki koeficijenti korelacije, nije opravdano ova tri stava svesti na jedan opšti stav koji bi nazvali stav prema sportu. Na osnovu navedenog može se zaključiti da postoji sistem stavova u vezi sa sportom.

Mirjana Salaj

ATTITUDES TOWARD SPORTS OF FIRST YEAR STUDENTS AT THE
UNIVERSITY OF NOVI SAD

Summary

Setting out the assumption that young people of twenty have developed and stable attitudes toward sports, a study was made of 225 university students in their first year at the following study groups: psychology, Marxism, medicine, electrical engineering, technology and physical education.

The results obtained indicate that first year university students of the mentioned study groups most often have moderate or markedly positive attitudes toward sports, and rarely ambivalent or negative ones, which lead to the conclusion that the level of education is one of the more important factors determining the attitude toward sports. Information gained from the study also indicates that the attitude toward sports is greatly connected with personal experience with sports and with acceptance of sports on the part of peers rather than with the physical activity of parents, sex or the belonging of the father to a certain socio-professional group. The study observed the relation between the attitude toward sports, the attitude toward competition and the attitude toward training. Though high correlation coefficients were obtained for the three there is no justification to reduce them to one general attitude termed attitude toward sports. It could be concluded that there is a system of attitudes connected with sports.



S A D R Ź A J

	str.
Dr Slavko KRKLJUS: Didaktičnost udžbenika didaktike — — — —	5
Dr Đorđe ĐURIC: Prilog proučavanju strukture autoritarnosti kod studenata — — — — — — — — — —	13
Dr Nila KAPOR-STANULOVIC: Kognitivni razvoj u adolescenciji — —	21
Dr Emil KAMENOV: Načela vaspitno-obrazovnog rada u dečijem vrtiću	
Dr Lajoš GENC: Prilog ispitivanju motivacije za učenje jezika društvene sredine i stranih jezika — — — — — — — — — —	33
Dr Milka OLJAČA: Komparativna analiza sistema ustanova za obrazovanje odraslih — — — — — — — — — — — — — —	45
Dr Boris VOLF i Vesna PETROVIC-BACKOVIC: Interne metrijske karakteristike nekih kognitivnih testova — — — — — — — —	55
Mr Mara ĐUKIC: Didaktički problemi obrazovnog softvera — — —	67
Mr Snežana MILENKOVIC: Čovek i njegove vrednosti — — — —	75
Marijana KOSANOVIC: Teorijsko-epistemološki problemi određivanja funkcije metodologije pedagoških istraživanja — — — — —	85
Svetlana KOSTOVIC: Proces formiranja kolektiva učenika — princip i ideja socijalističkog vaspitanja — — — — — — — —	92
Eva VARGA: Analiza WISC-a sa gledišta razvojne psihologije — —	99
Jelena ĐERMANOV: Eksperimenat kao nastavna metoda u ulozi individualizacije nastave — sa aspekta aktivnosti učenika i nastavnika	109
Milica ANDEVSKI: Opšti pogled na sistem obrazovanja odraslih u Saveznoj Republici Nemačkoj — — — — — — — — — —	123
Đurđina RUK: Šizofreno ponašanje u interakcionističkom modelu —	133
Mirjana SALAJ: Stavovi studenata prema sportu — — — — —	141

CONTENTS

	page
Slavko KRKLJUŠ, Ph. D.: The Didactic Characteristics of Textbooks for Didactics — — — — —	5
Đorđe ĐURIĆ, Ph. D.: A Contribution to the Study of Authority Structure in University Students — — — — —	13
Nila KAPOR-STANULOVIĆ, Ph. D.: Cognitive Development in Adolescence — — — — —	21
Emil KAMENOV, Ph. D.: The Principles of Educational Work in the Nursery School — — — — —	27
Lajoš GENC, Ph. D.: A Contribution to the Study of Motivation for Learning the Language of the Social Community and Foreign Languages — — — — —	33
Milka OLJAČA, Ph. D.: A Comparative Analysis of Systems of Institutions for Adult Education — — — — —	45
Boris WOLF, Ph. D. & Vesna PETROVIĆ-BACKOVIĆ: Internal Metric Characteristics of Certain Cognitive Tests — — — — —	55
Mara ĐUKIĆ, M. A.: Didactic Problems of Education Software — — — — —	67
Snežana MILENKOVIĆ, M. A.: Man and his Values — — — — —	75
Marijana KOSANOVIĆ: Theoretical and Epistemological Problems of Determining the Function of the Methodology of Pedagogical Research — — — — —	85
Svetlana KOSTOVIĆ: The Process of Pupils' Collective Formation — the Principle and Idea of Socialist Upbringing — — — — —	92
Eva VARGA: Analysis of the WISC from the Standpoint of Developmental Psychology — — — — —	99
Jelena ĐERMANOV: Experiment as an Educational Method in the role of Individualization of the educational process — from the Viewpoint of the Activities of Pupils and Teachers — — — — —	109
Milica ANDEVSKI: A General View of the Adult Education System in the German Federal Republic — — — — —	123
Ruk ĐURĐINA: Schizophrenic behaviour in the interactionistic model	133
Mirjana SALAJ: Attitudes Toward Sports of First Year Students at the University of Novi Sad — — — — —	141