

UNIVERZITET U NOVOM SADU
Filozofski fakultet
INSTITUT ZA PEDAGOGIJU

Z B O R N I K

sveska osma



Novi Sad, 1990.

RECENZENTI

dr Radmilo Dostanić, docent
dr Žarko Korać, docent

Izdavanje Zbornika potpomognuto je od strane Pokrajinskog fonda za nauku SAP Vojvodine

Štampa: DP PROSVETA, – Novi Sad, Stevana Sremca 13

MHB. 6p. 1940



INSTITUT ZA PEDAGOGIJU
ZBORNİK RADOVA
SVESKA OSMA

UREĐIVAČKI ODBOR:

dr Slavko Krkljuš, redovni profesor, predsednik
dr Rade Rodić, redovni profesor
dr Ignjat Ignjatović, docent
dr Lia Magdu, vanredni profesor
mr Snežana Milenković, asistent

Novi Sad, 1990.

POREKLO I KARAKTER PRISTUPA ZA NOVU NAUČNU STRUKTURU DIDAKTIKE

Podsticaji razvoja didaktike u prošlosti nisu uvek u očekivanoj meri dolazili iz nastavne prakse niti od strane ostalih pedagoških disciplina u sistemu pedagoških nauka. Oni su bili raspoređeni na nauke u čijim okvirima su se razvijale kao što je poznato, i druge nauke, srodne pedagoškim. To se potvrđuje i u ovom našem vremenu, mada se dosta napadno predočava kako sada nastupa trenutak za sveobuhvatnijim i uistinu naučnim zasnivanjem nastave, odnosno didaktike. Zanimljivo je pri tome okolnosti a koje se tiču razvitka i ostalih disciplina u sistemu pedagoških nauka kome didaktika takođe pripada. Pored ostalih uticaja u ovom prilogu bi se zadržali samo na dva pravca koja podrazumevaju najveće promene u strukturi didaktike.

1. Prvi pravac je utemeljen na shvatanjima da uticaji i doprinosi kojima je izložena didaktika, a dolaze od drugih nauka, iziskuju ponovno preispitivanje predmeta proučavanja didaktike i definisanje njenih osnovnih pojmova. To bi u stvari bio izraz i pokazatelj postojanja savremenih tendencija u didaktičkoj teoriji, ali njen integritet ostaje sačuvan. Bilo bi potrebno samo izvršiti prestrukturiranje didaktike.

2. Drugi bi uslovio diferencijaciju didaktike, tj. konstituisanje novih disciplina u njenom okviru ili sasvim samostalnih ali obuhvaćenih sistemom pedagoških nauka. Ta pojava nije nova i asocira na dosta davno postavljeno pitanje, da li postoji integralna didaktika. (J. Širec, 1963.). Baš u nedostatku pomenutih uticaja i pristupa od strane ostalih pedagoških nauka, odgovor na postavljeno pitanje koji je glasio – nema integralne didaktike, nije privukao veću pažnju teoretičara.

U međuvremenu je didaktika zasuta, kao uostalom i druge nauke kibernetičkim pristupima koji su podgrejavali ranije istaknutu opravdanost diferencijacije didaktike. Na njih su se nadovezali već postojeći teorijski koncepti o nastavi, različiti i u terminološkom pogledu od pojma i sadržaja didaktike kao pedagoške nauke.

U prvom slučaju se radi o zadovoljavanju potrebe za interdisciplinarnim proučavanjem didaktičkih pojava i problema, što i ne bi bilo ništa novo jer je ona skoro uvek i postojala. Pre bi se moglo govoriti o modifikaciji te potrebe čijim bi se zadovoljavanjem više pomoglo razvitku tih nauka koje ulaze u interdisciplinarna proučavanja nego možda didaktici. To je naročito izraženo u psihološkim i kibernetičkim pristupima i proučavanju brojnih pitanja vaspitanja i obrazovanja u nastavi. Polazi se pri tome najčešće od pretpostavki da se ovim pristupima mogu u najidealnijem obliku prevazići slabosti koje prate razrešavanje protivrečnosti nagomilanih u



tradicionalnoj didaktici. Pod određenim uslovima kao što je poznato, javljaju se u tome i mnoge slabosti i to naročito u situacijama kada se didaktička znanja stavljaju u podređenu ulogu.

Treba se međutim okrenuti pozitivnim primerima kojih ima puno na putu konstituisanja teorije individualizovane nastave čiji najpouzdaniji naučni oslonac čini psihologija individualnih razlika. Oni istovremeno ilustruju postojanje složenog procesa prožimanja i povezivanja didaktike i psihologije. Kako ističe L. Vučić, „Istorijski posmatrano, prilagodavanje nastave individualnim razlikama učenika bila je prva oblast koja je povezala psihologiju sa nastavnom praksom. Izvesno, mada dosta grubo prilagodavanje nastave učenicima slabijih intelektualnih sposobnosti, datira još od pojave Bine – Simonove skale za merenje dečje inteligencije” (1977, 20) Umesto „grubog” danas se suočavamo sa opštim pokretom psihologizacije nastave (S. Krkljuš, 1983) naročito izraženom na svim etapama i u oblicima individualizovane nastave.

Odavno je već ova teorija napustila okvire principa individualizacije i protekla se na najveći deo sadržaja didaktike. Svaki od novih nastavnih sistema će upravo imati najvažniji oslonac u individualizovanoj nastavi i predstavljace njeno oličenje. I programirana i problemska kao i nastava pomoću kompjutera će samom teorijsko metodološkom organizacijom didaktičkih i psiholoških, a kasnije i drugih znanja u savremeni nastavni sistem, omogućiti da se problem individualizacije svrsta među najuži krug najvažnijih pedagoških problema. Zahvaljujući međutim pedagoško–didaktičkim istraživanjima koja se u međuvremenu preduzimaju tek će uslediti upozorenja o mogućim jednostranostima sadržanim u teoriji individualizovane nastave. Sa psihološkog stanovišta se ovoj teoriji skoro i nema šta zameriti, ali pedagoškog itekako, što se već i čini kada je reč o nadarenim učenicima na primer, sadržajima i oblicima učenja u nastavi čiji se značaj i uloga žele procenjivati isključivo sa pokazateljima na području kognitivnog razvoja.

Praćenje ovog procesa kao sistema uticaja drugih nauka na didaktiku, dovodi nas upravo do pitanja njenog prestrukturiranja. Ono obuhvata kako svrstavanje novih problema i naučnih otkrića u naučne sadržaje didaktike, tako i izostavljanje sadržaja transformisanih u istoriju ove nauke ili nove teorijske komplekse. Ipak, najveću pažnju zaslužuju ona pitanja oko kojih se koncentrišu sem didaktičkih i opšte pedagoška znanja i ona čiji su izvori u psihologiji, filozofiji, sociologiji i dr. I to iziskuje novu naučnu strukturu didaktike. Delom je ona prepoznatljiva u ponuđenoj udžbeničkoj literaturi a još više u onoj naučnog karaktera.

Kao što je već istaknuto, u drugom slučaju se radi o diferencijaciji didaktike. Nisu više u pitanju samo odranije poznati kriterijumi čijom bi se primenom narušio ili razbio integritet didaktike kao nauke. I to ne toliko tematski koliko formalno logički. Reč je i o novim čijom primenom se između ostalog narušava odnos teorijskih i primenjenih istraživanja. Teorijska se u novije vreme podređuju konceptu didaktike kao primenjene nauke. Nastala kolebanja na tom planu dobro su došla nastupajućem procesu kibernetizacije didaktike i u njemu naročito izraženom uticaju informatike. Suprotno prvom pravcu koji je pomenut, po drugom će opšti naučni doprinos kibernetike proučavanju didaktičkih fenomena, najpotpunije biti izražen u novo konstituisanim didaktičkim disciplinama; informacijskoj didaktici, kibernetičkoj didaktici, medijskoj i sl.

Ne ulazeći u detaljnija razmatranja odnosa paradigmi „tumačenja” i „shvaćanja” kako ističe V. Mužić, (1989) sadržanih u kibernetičkom pristupu pedagogiji, ipak bi se mogla skrenuti pažnja na prodor shvatanja o potrebi napuštanja teorijskog koncepta didaktike kao integralne pedagoške discipline. Ona se skoro sama po sebi nameću u situaciji koncentracije i posebnog tipa strukturiranja didaktičkih znanja oko većih tematskih kompleksa. To je slučaj sa kurikulumom kada je u pitanju nastavni plan i strukturiranje nastavnih programa. Tome se pridružuje obrazovna tehnologija kada je reč o primeni savremenih tehničkih sredstava u nastavi. U suštini

se ovde najvećim delom radi o ilustraciji pojedinih interdisciplinarnih pristupa pedagoškim, odnosno didaktičkim fenomenima, a ona upravo zadiru u ovo područje o kome izlažemo.

Tendencije koje smo uzeli kao primer mogu da se upoređuju i dovode u međusobnu vezu i na metodološkoj ravni. To se već i čini sa prodorom sistemnih istraživanja koja svojim rezultatima u najvećoj meri i doprinose prestrukturiranju pojedinih nauka u celini posmatrano pa samim tim i didaktike. Naime, složenost didaktičkih pojava i brojnost uticaja kojima su one izložene ne podrazumeva interdisciplinarna istraživanja kao sama po sebi data, već najpre metodološki tako zasnovana da se uz njihovu pomoć može upoznavati ta složenost.

Da bi se izbegle jednostranosti u teorijskim proučavanjima a od kojih bi se zatim polazilo u promeni naučne didaktičke strukture, bilo bi neophodno uspostaviti interdisciplinarnost u samom sistemu pedagoških nauka. Umesto direktnog „prenošenja” znanja iz drugih nauka, što je naročito prisutno u novije vreme, a pri tome se zaobilaze didaktička znanja, trebalo bi vršiti njihovu selekciju i utkivati ih u odgovarajuće pedagoške nauke. Prednost treba dati teorijskoj pedagoškoj međuzavisnosti didaktičkih pojava i problema i kao takve ih istraživati, a kada je taj uslov ispunjen, onda se treba okrenuti interdisciplinarnim pristupima. Razume se da nije reč niti se može govoriti o mehaničkim podelama, ali u nedostatku ovakvih odnosa među pedagoškim naukama, nastavna praksa postaje poprištem velikih improvizacija. Oko problema razvojnosti nastave tj. činilaca koji joj obezbeđuju tu ulogu u razvitku učenika, zatim zasnivanja nastavne prakse prema savremenim nastavnim sistemima, operacionalizacije ciljeva i zadataka vaspitanja i obrazovanja u nastavi, nastavnih programa i dr. koncentrišu se u najvećoj meri sve pedagoške nauke. Teorija intelektualnog vaspitanja, odnosno pedagogije ovog kao i moralnog, estetskog i svih drugih područja vaspitanja morale bi predstavljati osnovna naučna polazišta za didaktiku pre nego što se ona otisne u traganje za psihološkim i drugim znanjima potrebnim za proučavanje pomenutih problema.

Zajedno sa upoznavanjem porekla pristupa iz kojih proizilaze potrebe za novom strukturom didaktike ili neke druge pedagoške nauke, mora se dobro upoznati i njihov karakter sa šireg, celovitijeg pedagoškog stanovišta. Promene u naučnoj strukturi didaktike moraju interesovati i sve pedagogije vaspitanja i istoriju pedagogije, i školsku pedagogiju, andragogiju itd. Novi problemi za didaktička proučavanja mogu biti nametnuti od strane ne pedagoških nauka i sa njima već postojeća znanja na koje bi se ona oslanjala, ali ne mogu pretpostavljati njihovo istrgnuće iz pedagoških nauka kojima inače pripadaju i koje ih mogu, to se sve više potvrđuje, bez suvišnih filozofskih, psiholoških ili drugih primesa, veoma uspešno proučavati i istraživati na korist i pedagoških i drugih nauka koje te probleme dodiruju.

LITERATURA

- Vučić L. Psihologija i programirana nastava, Psihologija 3–4 1977. 9–24.
Đorđević J. Proces nastave, Pedagoška stvarnost 1/1983. 43–53
Eremkin I. A. Integrativna uloga pedagoških disciplina, Sovjetska pedagogija, 7/1989. 80–84.
Koletić M. O kurikulumu i njegovoj ulozi u savremenoj didaktičkoj teoriji i praksi, Pedagoški rad, 1–2/1976. 14–59
Krkliuš S. Putevi psihologizacije nastave, Pedagoška stvarnost 1, 2, 3/1985. 144–149.
Mužić V. Kibernetički pristup u pedagogiji – „pomodni” ili trajni fenomen, Pedagogija 2/1989. 180–187.
Poljak V. Didaktičke inovacije i pedagoška reforma škole, Šk. knjiga, Zagreb 1984. 147.
Švajcer V. Fenomen, sistem i struktura u pedagoškoj teorijskoj analizi, Pedagoški rad, 1/1990. 65–72.

Dr SLAVKO KRKLJUŠ

POREKLO I KARAKTER PRISTUPA ZA NOVU NAUČNU STRUKTURU DIDAKTIKE

Rezime

Pod uticajem interdisciplinarnih istraživanja, didaktika se sve više sukobljava sa potrebama za novom strukturom svojih znanja. U novije vreme se posebno izdvajaju pristupi proizašli iz psihologije individualnih razlika što se najneposrednije povezuje sa teorijom individualizovane nastave. Kibernetički pristup pedagogiji u najvećoj meri se povezuje sa modelima programa obrazovanja i primenom savremenih tehničkih sredstava u tom procesu.

Poznate su dve tendencije proizašle iz pomenutih pristupa.

1. Novo struktuiranje didaktičkih znanja ali se zadržava njen integritet kao teorije o obrazovanju u nastavi, tj. posebne pedagoške discipline u sistemu pedagoških nauka.

2. Diferencijacija didaktike koja podrazumeva konstituisanje posebnih naučnih disciplina kao što su, informatička didaktika, medijska i dr.

U takvim okolnostima se nužno postavlja zahtev za uspostavljanjem novih odnosa i načina povezivanja pedagoških nauka u istraživanjima koja se na području didaktike preduzimaju.

Dr. SLAVKO KRKLJUŠ

ORIGIN AND CHARACTER OF APPROACH FOR THE NEW SCIENTIFIC STRUCTURE OF DIDACTICS

Summary

Under the influence of numerous investigations didactics faces the needs for a new knowledge structure more and more. Especially approaches which come from the psychology of individual differences are distinguished recently and this is directly connected with the theory of individualized teaching method.

The cybernetic approach to pedagogy is very much connected with the models of educational programs and the application of contemporary technical means of that process. Two tendencies derived from the approaches mentioned are known:

1. There is a new structure of didactics knowledge, but its integrity as a theory of education in teaching is kept; in fact it is a special pedagogical discipline in the system of pedagogical sciences.

2. Didactics differentiation which means organizing special scientific disciplines as informational didactics, medium and so on.

In circumstances like these it is necessary to demand establishing relations and ways of connecting pedagogical sciences in investigations which are understood in the fields of didactics.

Dr ĐORĐE ĐURIĆ

SOCIJALNO–PSIHOLOŠKI INDIKATORI KVALITETA I EFIKASNOSTI OBRAZOVANJA

Obrazovanje se danas, više nego ranije, proglašava izuzetno važnom delatnošću, pošto „ljudski faktor“ postaje sve značajniji za društveno–ekonomski razvoj, ali i za unapređenje kvaliteta čovekovog življenja i razvoja. Otuda se, posebno u privredno i tehnološki najrazvijenijim zemljama, sve više poklanja pažnja kvalitetu, efikasnosti i pravim efektima obrazovanja, kako za društveni tako i za individualni razvoj.

Pomenuta orijentacija usmerava pažnju istraživača na proučavanje činilaca (uzroka) i indikatora za procenu kvaliteta i efikasnosti obrazovanja. Budući da je obrazovanje, i kao psihološki i pedagoški proces i kao društvena delatnost veoma složena aktivnost koju uslovljavaju brojni činioci i njihova interakcija, to pojedinačni indikatori efekata obe delatnosti nisu dovoljni za svestranu procenu. Valjana i potpunija procena složenih efekata obrazovanja, kako na individualnom (personalnom) tako i na društvenom nivou, moguća je samo na osnovu odgovarajućeg sistema indikatora – društveno–ekonomskog, opštekulturnog, psihološkog i pedagoškog karaktera.

Tema o kvalitetu obrazovanja, inače, postala je jedna od dominantnih sredinom ove decenije, kao i interesovanje za pouzdaniju i sigurniju procenu kvaliteta preko pojedinih indikatora. Ova zainteresovanost za indikatore obrazovanja nije vezana samo za ljude u obrazovanju, već i znatno šire, za mnoge korisnike škola i drugih službi obrazovanja. Možda su ipak, povećanju interesovanja za kvalitet i za indikatore procene kvaliteta posebno doprinela promenjena i povećana očekivanja od obrazovanja, kako u javnom mnenju tako i u okviru obrazovne politike, nastala sa zahtevom za podizanjem sposobnosti obrazovnog sistema da odgovori novim individualnim i društvenim potrebama. Tako je postepeno, na mesto ranije brige pretežno za kvantitativne promene u obrazovanju (izgradnja školskog prostora, obezbeđenje dovoljno mesta za svu decu u školi, materijalno opremanje škole i dr.), interesovanje sve više usmeravano na kvalitet i prave efekte obrazovanja.

Mada pojam kvaliteta nije jednoznačno određen, sve se više ističe potreba da se ostvari kvalitetnije i efikasnije obrazovanje. Ovaj se zahtev danas postavlja u svim razvijenim zemljama. Imajući u vidu aktuelnu ekonomsku, političku, kulturnu i moralnu krizu u našem društvu, nema sumnje da se podizanjem kvaliteta obrazovanja može značajno doprineti prevazilaženju i ovih

problema. Otuda i nastojanje da se ostvari viši kvalitet obrazovanja predstavlja jedan od prvih zadataka ove delatnosti.

U našoj zemlji, kao i u drugim zemljama, izvršeno je više radikalnih promena u obrazovanju: u njegovoj strukturi, planovima i programima, u organizaciji. Izvesne promene izvršene su i u materijalnoj osnovi obrazovanja, posebno u pogledu opremanja i uvođenja savremene obrazovne tehnologije, mada je obrazovanje kao delatnost dugo zaostajalo, u poređenju sa ulaganjem u druge oblasti rada. To je, u celini, vodilo siromašenju i zaostajanju obrazovanja za stvarnim potrebama i za drugim delatnostima. Ovakav materijalni položaj nepovoljno je delovao, kako direktno tako i indirektno, na kvalitet obrazovanja (neadekvatan društveni i materijalni položaj zaposlenih, negativnu selekciju nastavnika, opadanje motivacije zaposlenih, fluktuaciju nastavnika pojedinih deficitarnih struka i njihovo odlivanje u privredu, smanjene mogućnosti za uvođenje inovacija i stručno usavršavanje nastavnika, smanjenje ugleda prosvetnih radnika i ugleda obrazovanja kao delatnosti i dr.).

U uslovima relativno čestih i radikalnih promena sistema obrazovanja veoma je teško da se ostvari kvalitetnije i efikasnije obrazovanje, na kraći rok. Sistem obrazovanja, kao i obrazovanje u celini, neophodno je potrebno da se stabilizuje da bi davao kvalitetne rezultate. Ovo posebno i zbog toga što radikalne promene sistema obrazovanja često ukidaju ili bar smanjuju efekte ne samo slabih strana, već i dobrih i uspešnih aktivnosti postojećeg sistema. Pozitivne strane postojećeg (starog) sistema potrebno je, međutim, sačuvati integrišući ih u nove strategije i modele, obezbeđujući tako obrazovno–vaspitni, kulturni i civilizacijski kontinuitet, uporedo sa uvođenjem inovacijskih aktivnosti.

U toku poslednjih petnaest godina stalno naglašavanih i sprovedenih radikalnih promena obrazovanja, nedovoljno su uvažavana saznanja psiholoških i drugih nauka, pa i iskustva i tradicije drugih, ali i naše zemlje. Jedno od takvih je da se mladi, kao i odrasli, međusobno razlikuju po važnim sposobnostima i osobinama ličnosti, socio–kulturnom poreklu i ranim podsticajima u razvoju, po ličnim potencijalima i drugim obeležjima koja veoma značajno utiču na mogućnost i nivo obrazovanja i profesionalnog osposobljavanja. Nastojanje da svi mladi ljudi steknu opšteobrazovnu i opštekulturnu osnovu na solidnom nivou – kao bazu za svoj dalji individualni i profesionalni razvoj, u praksi je neretko dobijalo vid pedagoškog voluntarizma i svojevrstne „obrazovne socijale,” izražene u shvatanju da svako mora da završi ne samo osnovnu, već i srednju, višu i visoku školu, nezavisno od nivoa obrazovanosti i profesionalne osposobljenosti. To je vodilo opadanju kvaliteta obrazovanja.

Iako delimično odgovornost za snižavanje kvaliteta obrazovanja i za svojevrstnu „obrazovnu uravnilovku” snose delimično i prosvetni radnici, glavni pritisak je, u suštini, dolazio iz šire društvene zajednice. Ideal da se završi škola i stekne diploma počeo je da se vrednuje u društvu nezavisno od stečenog obrazovanja i stvarne stručne osposobljenosti. Kvalitet i efikasnost obrazovanja nisu bili dovoljno vrednovani niti negovani, te se ni svest o njihovoj važnosti nije dovoljno afirmisala.

Ekspanzija obrazovanja (čiji je negativni ekstrem izražen u preobimnoj mreži srednjih škola i univerziteta, u neusklađenoj upisnoj politici i sl.) i dostupnost obrazovanja svima (zasnovana na principu „jednakih šansi”), često su shvaćeni ne kao mogućnost i ostvarivanje opšteg humanističkog prava svakog na puni razvoj individualnih potencijala i njegovo osposobljavanje za doprinos društvenom razvoju, već često kao sredstvo koje samo po sebi obezbeđuje društvenu promociju. Tako, posedovanje diplome postaje cilj a ne potvrda o profesionalnoj osposobljenosti, koju je potrebno radno verifikovati i dalje razvijati. Ovakav odnos je imao svoje negativno povratno dejstvo na obrazovanje i prosvetne radnike, ali i na njihovo nedovoljno suprotstavljanje padu kvaliteta obrazovanja, smanjenju ugleda svoje profesije i doprinosa obrazovanja individualnom i društvenom razvoju.

Ovakvo stanje se manifestovalo, između ostalog, i u pojavi velikog broja odličnih učenika (kao posledica snižavanja kriterijuma ocenjivanja), neadekvatno velikog broja „vukovaca” i učenika sa raznim diplomama i pohvalama za izuzetan uspeh, pojave poklanjanja ocena ili njihovog usklađivanja sa opštim uspehom, stvaranja ne samo razreda i odeljenja, već i čitavih škola bez ponovaca i sl. Sve se to ostvarivalo u okolnostima nepovoljnog materijalnog i društvenog položaja obrazovanja i prosvetnih radnika, kao i radikalnih promena sistema obrazovanja ili njegovih pojedinih većih celina.

Na unutrašnjem planu obrazovanja i nadalje je izrazito dominirao frontalni način rada sa celim odeljenjem, podešavanje rada prema tzv. „prosečnom učeniku” i „jednaki” tretman svih učenika, nedovoljna diferencijacija između dopunske, dodatne i redovne nastave u pogledu sadržaja i načina rada, neadekvatna organizacija i skromne mogućnosti u organizovanju izbornih i slobodnih aktivnosti, nastojanje da se sve uklopi u razredno–časovni sistem, da se sve unificira, uopšti i svede na zajednički i jedinstven tretman. Ove pojave su, delimično, stimulisane načinom finansiranja i vrednovanja rada škole. Umesto kriterijuma kvaliteta kao osnove za finansiranje, favorizovani su pretežno kvantitativni i formalni kriterijumi, uz eventualne korektivne faktore za postizanje izuzetnih rezultata. Uravnilovka u finansiranju škola i prosvetnih radnika imala je, tako, svoje korelate u uravnilovki u radu i u efektima toga rada.

U generalisanju pomenutih tendencija, ne bi trebalo izgubiti iz vida primere pojedinaca, kolektiva i škola, kao i pojedinih sredina, koji su u savremenim trendovima obrazovanja, koji čuvaju i integrišu dobre tradicionalne oblike rada uporedo sa uvođenjem inovacija, čijim produktivnim kombinovanjem se nastoji da ostvare viši kvalitet i efikasnost obrazovanja.

*

Problem preduzetog istraživanja odnosi se na razredu i razmatranje jednog broja relevantnih socijalno–psiholoških (kriterijuma) indikatora kvaliteta i efikasnosti obrazovanja. Cilj istraživanja se svodi na izbor takvih socijalno–psiholoških indikatora koji bi se, eventualno, mogli ugraditi u budući sistem bazičnih pokazatelja efekata ove delatnosti. U daljoj specifikaciji i određenju problema i cilja istraživanja valja imati u vidu da će iz celine sistema indikatora – koji bi tek trebalo potpunije izraditi – biti izdvojeni neki koji imaju socijalno–psihološka obeležja. Ovi indikatori će se dovesti u vezu i sa drugim pokazateljima koji su do sada razrađivani u stručnoj literaturi.

Razmatranju pojedinih indikatora prethodilo je proučavanje opštih i posebnih (spoljašnjih i unutrašnjih) činilaca kvaliteta i efikasnosti obrazovanja, u funkciji individualnog i društvenog razvoja. Ovaj deo rada je objavljen pod naslovom: „Kvalitet i efikasnost obrazovanja kao činioci društvenog razvoja”.¹

Određenje indikatora obrazovanja

Definisanje sistema indikatora pripada kategoriji konceptualno–metodoloških pitanja od značaja za informisanje o obrazovanju šire javnosti, prosvetnih radnika i onih koji vrše evaluaciju obrazovanja i donose važne odluke o reformisanju ove delatnosti. Indikatori, dakle, sadrže određene informacije o obrazovanju, njegovoj organizaciji, sadržaju, procesima i efektima, o učesnicima procesa vaspitnja i obrazovanja, o društvenom okruženju škole i o njenoj interakciji

¹ Đurić, Đ.: Kvalitet i efikasnost obrazovanja kao činioci društvenog razvoja, Beograd: Ekonomika obrazovanja, 1989, 5, 7–15.

sa društvenom sredinom, o materijalnoj osnovi obrazovanja – kao konkretne škole i kao delatnosti, o javnom mnenju o školi i o obrazovanju kao činiocu ličnog i društvenog razvoja, te o obrazovanju kao društvenoj vrednosti.

Opšta je saglasnost da se indikatori obrazovanja i njegovog kvaliteta moraju da odnose na bitne karakteristike, na osnovu kojih je moguće vršiti poređenja stanja ili nivoa kvaliteta među pojedinim institucijama, sistemima obrazovanja ili među pojedincima. Ova poređenja, indikatori bi trebalo da omoguće i u odnosu na neke ranije postavljene standarde, norme ili društvena očekivanja. Pošto se indikatori kvaliteta odnose najčešće na jedno ili manji broj obeležja, opravdano je da se govori o sistemu indikatora, na osnovu kojih je moguće zaključivati o kvalitetu obrazovanja sa više pouzdanosti i valjanosti. Međutim, i sistem indikatora, ma koliko precizno i široko postavljen, uvek znači ograničeni pristup i u suštini svođenje složene aktivnosti i njenih efekata na relativno mali i uopšteni broj pokazatelja. Tako se zahvata, prati i procenjuje samo relativno mali broj karakteristika jednog složenog sistema, kakav je i sistem obrazovanja.

U konstrukciji sistema indikatora, otuda, jedno od važnih pitanja je kako da se obezbede dovoljno reprezentativni pokazatelji za bazične karakteristike obrazovanja? Drugi zadatak je da se izaberu takve karakteristike o kojima je moguće prikupiti informacije na objektivnan način. Važnost dodatnih kriterijuma koje bi indikatori kvaliteta obrazovanja trebalo da zadovolje naglašavaju i eksperti OECD. Među ovima, oni ističu sledeće:

- „Informacije o meri u kojoj sistem uspeva da dostigne norme ili poželjne rezultate. Ove informacije omogućuju da se opiše funkcionisanje sistema i njegova efikasnost,
- Informacije o elementima sistema za koje se zna da su povezani sa normama ili poželjnim (očekivanim) rezultatima. Ove informacije mogu da pomognu odgovornim političarima, nastavnicima i javnosti da predvide buduću efikasnost (sistema),
- Informacije koje opisuju fundamentalne aspekte sistema. Ove informacije pomažu odgovornim političarima i nastavnicima da bolje razumeju funkcionisanje sistema i da vrše evaluaciju posledica primene tokom vremena,
- Informacije koje interesuju obrazovnu politiku. Ove informacije daju poglede na aktuelne ili potencijalne probleme obrazovanja”.²

Navedenim zahtevima dodaju se i drugi, kao: da se indikatori odnose na stalne aspekte obrazovanja pomoću kojih je moguće da se vrši poređenje tokom vremena, zatim da bi indikatori trebalo da zadovolje i neke praktične kriterijume u pogledu vremena, troškova, razumljivosti za korisnike i za širu javnost, kao i u pogledu kompetentnosti onih koji prikupljaju informacije.

Iste kriterijume trebalo bi da zadovolji i sistem indikatora. Ovaj bi se sistem, otuda, mogao odrediti kao sistem informacija o važnim karakteristikama obrazovanja.

Izvesne pokušaje izrade ovakvog sistema indikatora učinili su eksperti zemalja OECD grupisanjem indikatora u sledeće četiri grupe:

- INDIKATORI OKRUŽENJA (sredine, okoline),
- INDIKATORI IZVORA (ljudskih i finansijskih),
- INDIKATORI PROCESA,
- INDIKATORI EFEKATA.

Navedene grupe indikatora su međusobno povezane i uzajamno uslovljene. One, međutim, nisu jednake opštosti, kao ni što indikatori unutar svake grupe nisu podjednagog značaja, niti ukazuju na činjenice koje podjednako doprinose potpunijim efektima obrazovanja. Indikatori se, kao što je rečeno, odnose na bitne činjenice obrazovanja. Njihovo grupisanje ima za cilj

² Indicateurs interhationaux de l'enseignement: un plan de travail, Paris, CERI/OECD CD (88) 4, str.3-4.

da obezbedi sistematičnost u prikupljanju važnih informacija o obrazovanju, naročito radi njegovog daljeg razvoja. U daljem tekstu će se, otuda, prikazati поближе pojedine grupe indikatora.

Indikatori okruženja obuhvataju opšte pokazatelje o uslovima u kojima se obrazovanje organizuje i izvodi. Oni se odnose na informacije o opštim demografskim karakteristikama populacije i na obeležja populacije obuhvaćene obrazovanjem, na društveno–ekonomsku razvijenost sredine, stepen zaposlenosti/nezaposlenosti, vrste i dominantnost privrednih delatnosti, na socio–kulturnu razvijenost sredine i njene obrazovne i kulturne potrebe, na stavove i javno mnjenje o obrazovanju, o radu i privlačnosti pojedinih vrsta škola za profesionalno obrazovanje, te na obrazovanje kao društvenu vrednost.

Većina navedenih indikatora okruženja (čovekove sredine) sadrže neka socijalno–psihološka obeležja kojima je moguće potpunije objasniti neke efekte obrazovanja. Takva su obeležja demografskog razvoja, socio–kulturna razvijenost sredine, razvijenost obrazovnih i kulturnih potreba i dr. Poslednja grupa indikatora okruženja – stavovi i javno mnjenje o obrazovanju – pripada nedvosmisleno kategoriji socijalno–psiholoških pokazatelja, bilo o konkretnoj instituciji, o određenom tipu obrazovne ustanove ili o obrazovanju kao društvenoj vrednosti.

Indikatori izvora obuhvataju informacije o ljudskom i finansijskom potencijalu obrazovanja. Indikatori o ljudskom potencijalu odnose se na osposobljenost nastavnika, ne samo u formalnom smislu – posedovanja odgovarajuće kvalifikacije za obavljanje nastavničke delatnosti, već naročito na stvarnu osposobljenost i njen kvalitet. Ovu grupu indikatora, međutim, potrebno je razraditi, da bi se otklonile subjektivne procene a razvili objektivniji i sigurniji postupci merenja. Ovo je potrebno posebno u području procena sposobnosti i osobina ličnosti nastavnika, s jedne i nastavnikovih znanja i stvarne osposobljenosti za vaspitno–obrazovni rad, s druge strane.

Indikatori o finansijskim izvorima odnose se na stepen ulaganja finansijskih sredstava u materijalnu osnovu i materijalni položaj nastavnika i drugih zaposlenih u delatnosti obrazovanja. Za procenu finansijskih izvora obično se koriste sledeći pokazatelji: troškovi obrazovanja procenjeni na osnovu procenta izdvajanja predstava iz bruto nacionalnog dohotka, zatim visina plata prosvetnih radnika u odnosu na stručnjake istog nivoa obrazovanja i drugim delatnostima, potom prosečni troškovi po učeniku ili studentu, kao i izdvojena finansijska sredstva za učnički i studentski standard (stipendije, krediti, domovi, nadoknade za ishranu i sl.), odnos izdvajanja finansijskih sredstava po nastavniku i učeniku i dr.

U izvesnom smislu, finansijski indikatori izvora obrazovanja mogu se svrstati i u indikatore okoline, pošto se odnose na materijalne uslove za ostvarivanje obrazovanja.

Indikatori procesa odnose se na informacije različitog sadržaja: pohađanje raznih vrsta škola u odnosu na uzrast i pol učenika, broj učenika koji upisuju i broj onih koji završavaju jednu vrstu škola, informacije o uspešnim učenicima u različitim vrstama škola, evaluacija pojedinih vrsta škola upoređivanjem uspeha na nacionalnom i internacionalnom nivou (npr. u pogledu efikasnosti različitih načina organizacije škola, dominantnih strategija koje se primenjuju, odnosa nastavnika i učenika i sl.), kvalitet programskih sadržaja i mogućnosti koje pružaju za obrazovanje učenika (ovo se često ističe kao ključni indikator procesa obrazovanja).

Indikatori procesa odnose se naročito na pokazatelje unutrašnjeg (psihološkog i pedagoškog) toka obrazovanja, na intelektualne, emocionalne i socijalne procese i interakcije koje se odvijaju u obrazovanju a koje imaju za posledice različite efekte na usvajanje znanja, razvijanje osobina, sposobnosti, motivacije i drugih obeležja ličnosti, te na pripremu mladih za uključivanje u aktivni život.

Mada se pomenuti indikatori odnose pretežno na psihološke i pedagoške procese, izvesni socijalno–psihološki aspekti procesa obrazovanja su u njima sadržani. Npr. procesi obrazovanja i vaspitanja uvek se manifestuju i kao interakcija i komunikacija (učenika međusobno, učenika i nastavnika, između i unutar grupa učenika pri zajedničkim radnim zadacima). Procesi interakcije i komunikacije ostvaruju se i izvan odeljenja i razreda, u školi, lokalnoj i široj zajednici, obuhvatajući učenike različitih obrazovnih, uzrasnih ili interesnih grupa.

Indikatori efekata obuhvataju šire i uže aspekte rezultata obrazovanja. Širi aspekti efekata obrazovanja odnose se na informacije o uticaju obrazovanja na promene u ekonomskom i društvenom životu, kao i na promene u kvalitetu življenja pojedinca i raznih društvenih grupa. U ovu grupu indikatora ubrajaju se pokazatelji koji ukazuju na uzajamnu povezanost obrazovanja i društvenih, ekonomskih i kulturnih uslova zajednice, kao i na fleksibilnost obrazovanja da svojim menjanjem odgovori na nove potrebe individualnog, društvenog i tehnološkog razvoja. Operacionalizacija ovih indikatora veoma je složena pošto je dejstvo obrazovanja na društveno–ekonomski i tehnološki razvoj najčešće posredan i moguće ga je procenjivati na duži rok.

Druga grupa indikatora odnosi se na neposrednije mere i procene efekata obrazovanja, posebno preko sledećih pokazatelja:

- broj učenika i studenata koji završavaju srednje i visoko obrazovanje,
- broj mladih koji se zapošljavaju u skladu sa završenim nivoom obrazovanja,
- obrazovni rezultati učenika procenjeni na osnovu posebno preduzetih istraživanja, nezavisno od školskih ocena, kao i stepen saglasnosti procene uspeha na osnovu ova dva kriterijuma,
- procena obrazovnih rezultata učenika na osnovu školskih ocena koje daju nastavnici u procesu redovnog praćenja efekata vaspitno–obrazovnog rada,
- procena obrazovnog rada u oblasti razvoja sposobnosti, osobina ličnosti, motiva, stavova i vrednosnih orijentacija.

U grupi indikatora o efektima obrazovnog rada nalaze se i oni pretežno socijalno–psihološkog karaktera, kao što su stavovi i vrednosni sistem i njihove promene tokom obrazovanja. Ovi aspekti procene efekata obrazovanja sadržani su i u drugim indikatorima, naročito u onim koji se odnose na opštije pokazatelje društvenih promena pod uticajem obrazovanja, kao i na pokazatelje o uticaju činilaca društvene sredine koji bitno doprinose razvoju i karakteru obrazovanja.

Dr ĐORĐE ĐURIĆ

SOCIJALNO–PSIHOLOŠKI INDIKATORI KVALITETA I EFIKASNOSTI OBRAZOVANJA

Rezime

U ovom radu su razmatrani činioci kvaliteta i efikasnosti obrazovanja, kao i indikatori za njihovu procenu. Ukazano je na sve veći značaj obrazovanja za individualni i društveni razvoj i na opravdanost tretiranja obrazovanja kao činioca društveno–ekonomskog razvoja. Proučavanje kvaliteta i efikasnosti obrazovanja, otuda, postavlja se kao jedan od značajnih zadataka pedagogije i socijalne psihologije obrazovanja. Valjana i pouzdana procena složenih efekata ove delatnosti moguća je konstrukcijom i primenom odgovarajućeg sistema indikatora kvaliteta i efikasnosti obrazovanja. Budući da je izrada ovakvog sistema veoma složena operacija, primeri dosadašnjih razmatranja ove problematike mogu da pomognu u rešavanju ovoga problema.

U radu je naveden jedan, relativno uopšten sistem indikatora, kao podsticaj temeljnijoj razradi takvog sistema, uz naglašavanje pojedinih socijalno-psiholoških aspekata pomenutih indikatora. U daljem radu biće potrebno da se dodatno razrade pojedini indikatori, karakteristični za naš sistem obrazovanja i za cilj i zadatke ove delatnosti u našoj sredini. Ovo posebno i zbog toga što je teško izgraditi sistem indikatora koji bi bio podjednako primenljiv u različitim društvenim sredinama i sistemima i pored određenih zajedničkih obeležja obrazovanja kao društvene delatnosti.

Izrada sistema indikatora kvaliteta i efikasnosti obrazovanja pripada konceptualno-metodološkim zadacima čija se verifikacija mora izvršiti kroz neposrednu primenu na obrazovanje u određenim društvenim uslovima. Otuda bi u narednom periodu trebalo pristupiti takvoj evaluaciji navedenog sistema indikatora kvaliteta i efikasnosti obrazovanja. Dosadašnje istraživanje pruža mogućnosti za takvu evaluaciju.

Dr. ĐORDE ĐURIĆ

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL INDICATORS OF THE QUALITY EFFECTIVENESS OF EDUCATION

Summary

This analysis deals with factors of quality and effectiveness of education, as well as with indicators for their evaluation. It has been shown that education has a great importance for individual and social development and that it is rightly treated as a factor of social and economic development. That is how studying the quality and the effectiveness of education becomes one of the most significant tasks of pedagogy and social psychology of education. A good and a reliable evaluation of the complex effects of this activity is possible by construction and application of the corresponding system of indicators of quality and effectiveness of education. As making this kind of system is a very complex operation, the examples of recent examinations of this problem may help solving it.

This analysis contains a general system of indicators, as a stimulus to a thorough development of such a system, emphasizing some social and psychological aspects of indicators mentioned. In future examinations it will be necessary to work out some of the indicators characteristic for our educational system and for the aim and tasks of this activity in our circles. This is also important because it is hard to make a system of indicators which could be equally applied in different social environments and systems although there are certain common characteristics of education as a social activity.

Making a system of indicators of quality and effectiveness of education belongs to conceptual and methodic tasks which are verified through direct application of education in certain school conditions. That's why such an evaluation of the mentioned system of indicators of quality and effectiveness of education should be done in the next period of time. The previous research offers possibilities for such an evaluation.

Dr MILKA OLJAČA

SISTEMNI MODELI I NJIHOVA PRIMENA U PROCESU VASPITANJA I OBRAZOVANJA

Tendencije savremenog razvitka nauka karakterišu se nastojanjima sve intenzivnijeg proučavanja specifičnosti samog predmeta istraživanja, kojim se data nauka bavi, ali i sve čvršćim međusobnim povezivanjem. Međutim, osobenost primenjene metodologije sve više sputava i onemogućava ovu drugu tendenciju i dovodi do krize u komunikaciji među naukama. Nauke su okrenute fragmentarnim istraživanjima, fragmentarnim rezultatima tih istraživanja i ta fragmentacija iskustva ugrožava naš smisao o povezanosti sveta i pojava u njemu, i stvara kulturno i saznanjno osiromašenje.

Znanja raspoređena u brojne samostalne discipline, zasnovane na specifičnom rečniku i sistemu pojmova teško su razumljiva i primenljiva van date nauke.

S druge strane društvo postaje sve kompleksnije, dinamičnije, promenljivije. Promene su međuzavisne, pa se pred naučnike postavljaju zahtevi za razvijanjem smisla za saradnju i kooperaciju i na osnovu toga za stvaranjem mogućnosti interdisciplinarnih modela znanja. Polazeći od navedenih postavki Džeri Klark se zalaže za koncipiranje transdisciplinarnih ciljeva u vaspitanju i obrazovanju, a umesto velike sume znanja vaspitno-obrazovni rad da se usmeri na prestruktuiranje znanja u jednostavne i integrisane okvire, koji mogu elastično da se primenjuju u različitim životnim situacijama i na različit niz fenomena.

U knjizi „Vreme diskontinuiteta” Peter Darker ističe da su pristupi razgraničavanja disciplina zastareli i da postaju barijera za učenje i razumevanje. Neophodno je osloboditi se kartezijanskog pristupa, naglašava on, u kome je akcenat na delovima i elementima i oblikovati pristup u kome se poseban značaj pridaje celovitosti, obrascima, modelima uklanjajući svaku barijeru između oblasti znanja.

Bruner J. u knjizi „O teoriji instrukcija” ističe da je jedini put prilagođavanja promenama, usvajanje i razvijanje metajezika i metaveština u procesu vaspitanja i obrazovanja. Barns i Bruks u pristupu „Dizajniranju promena u društvu koje se menja” se zalažu za osavremenjavanje okvira znanja i za reformu pre svega struktura programa, koje se nisu menjale od XIX veka.

Svi ovi zahtevi usmereni su ka tome da se u vaspitno-obrazovnom procesu kod učenika izgradi specifičan SISTEM ZNANJA koji će mu omogućiti ne samo da ovladaju promenama nego i da ih kreiraju. To dalje vodi zahtevu za uvažavanjem novih orijentacija i u naukama o

vaspitanju i obrazovanju, pre svega vezanih za primenu sistemnih modela i u istraživanjima vaspitno-obrazovnih fenomena i u organizaciji vaspitno-obrazovnog rada.

Poznati teoretičari u ovoj oblasti (Bertanlafi, Ujomov, Čerčmen, Majer) kao i jugoslovenski pedagozi: N. Potkonjak, N. Knežević, V. Mužić, Đ. Nadrljanski i drugi ističu da se sistemnim pristupom uspešnije planiraju, i ostvarivaju celovitiji i fleksibilniji obrazovno-vaspitni proseci, nasuprot dosadašnjim intuitivnim, neodređenim, nedefinisanim i nejasnim. Međutim, ukoliko se ne poznaje suština sistemskih pristupa oni mogu poprimiti negativne karakteristike izražene u formalizmu i nehumanosti.

Sistemni pristup se može primeniti:

- u procesu individualizacije vaspitno-obrazovnog rada,
- u planiranju vaspitno-obrazovnog procesa,
- u unapređivanju vaspitno-obrazovnog rada: zasnovanog na merenju rezultata uspešnosti datog programa, i
- u vrednovanju i utvrđivanju kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada, koje se zasniva na principima akcije a ne reakcije.

Sistemni pristup započinje procenom vaspitno-obrazovnih potreba, zatim se određuju merljivi zahtevi i na osnovu njih identifikuju se metode i sredstva vaspitno-obrazovnog rada a zatim se proveravanjem i evaluiranjem stvara operacionalizovana osnova za unapređivanje vaspitno obrazovnog rada.

Sistemni pristup u pedagogiji se zasniva na tri osnovne premise:

- verovanje nije realnost,
- više se nauči iz grešaka nego iz neznanja, i
- vaspitno obrazovni rad je efikasniji ukoliko se tačno na osnovu potreba utvrde vaspitno-obrazovni ciljevi i zadaci, a ne ukoliko se oni utvrđuju na osnovu intuicije i istorijsko-pedagoškog nasleđa, kao što je to sada često slučaj.

Kaufman R. u knjizi „Sistemski pristup vaspitanju” sistemni pristup definiše kao proces u kome se: identifikuju potrebe, odabiraju problemi, identifikuju zahtevi u vezi sa rešavanjem problema (iz većeg broja alternativa), primenjuju metode i tehnike vaspitno-obrazovnog rada i proverava se svaki segment ovog sistema.

Iako postoje različiti sistemni pristupi, većina autora govori o tri: o deskriptivnom sistemnom modelu, o problemskom sistemnom modelu i o organizacionom.

Deskriptivni model je proizašao iz opšte teorije sistema (Bertanlafi, Beneti, Karter, Vajner i dr.). Njime se opisuju različiti aspekti datog sistema, karakteristike, komponente, međuzavisnosti veza i faktora i na osnovu toga identifikuju pravilnosti i determinante koje iznutra i spolja deluju na sistem.

Drugi model je problemski, i on je usmeren na identifikovanje najbolje strategije vaspitno-obrazovnog rada, imajući u vidu postojeće i željene alternative. Njegovi predstavnici su Beneti, Bridž, Gagni, Lesindžer i dr. Ovaj model zahteva tačno i operacionalizovano definisanje vaspitno-obrazovnih zadataka u svakoj vaspitno-obrazovnoj sekvenci i na osnovu predviđenih mernih instrumenata stalno praćenje i utvrđivanje rezultata vaspitno-obrazovnog rada. Lesindžer ovaj pristup naziva „vaspitnim inženjeringom” jer je usmeren na otkrivanje najboljih puteva i sredstava u ostvarivanju vaspitno obrazovnih zadataka.

Treći model je organizacioni, i predstavlja integraciju prethodna dva. Usmeren je na opisivanje dva sistema, postojećeg i željenog na vrednovanje vaspitno-obrazovnih rezultata u svakom od njih i na otkrivanje najboljih organizacionih uslova.

Model sistemnih pristupa može se jedinstveno shematski prikazati (Model 1.) imajući u vidu svih šest faza.

6.0 zahtevana provera

1.0	2.0	3.0	4.0	5.0
Identifikovanje problema	Utvrdjivanje zahteva	Izbor strategije rešenja	Primena izabranih strategija	Utvrdjivanje ostvarenih rezultata
Procena v-o potreba	Sistemska analiza	Sistemska analiza	Upravljanje	Primena mernih instrumenata
Deskriptivni model	Definisanje zadataka	Modelovanje	Zadaci v-o rada	Procenjivanje
	Veza početak-kraj, potrebe rezultat	Simulacija	Procesom v-o rada	

Problemski sistemni model

Model 1. Shema organizacionog sistemskog modela

Dr MILKA OLJAČA

SISTEMNI MODELI I NJIHOVA PRIMENA U PROCESU VASPITANJA I OBRAZOVANJA

Rezime

Razvitak savremenih nauka karakteriše sve intenzivnije proučavanje specifičnosti samog predmeta istraživanja i time sve izrazitiju krizu komunikacije među njima. Tendencije razvitka savremenog društva i sveta kreću se pak u suprotnom pravcu. Kompleksnost, dinamičnost, promenljivosti i međuzavisnost pojava su osnovne karakteristike tih tendencija.

Navedeni raskorak između razvoja nauka i društva moguće je prevazići jedino primenom nove metodologije istraživanja u kom sistemni modeli imaju poseban značaj, jer su usmereni na otkrivanje upravo te međuzavisnosti.

Dr MILKA OLJAČA

SYSTEM MODELS AND THEIR APPLICATION IN THE PROCESS OF UPBRINGING AND EDUCATION

Summary

The development of contemporary sciences is characterized by an intensive study of the scientific quality of the subject of investigations and in that way the outstanding crisis of communication between them. The tendencies of development of contemporary society and the world are, in fact, going the opposite directions. Complexity, changeability and interdependence of phenomena are the basic characteristics of these tendencies.

The stated clash between the development of sciences and the society can be overcome only by application of a new investigation methodology in which the system models have a special importance, because they are directed to finding that interdependence itself.

DIDAKTIČKA TRANSFORMACIJA NAUČNIH I NASTAVNIH METODA U SISTEMU PROBLEMSKE NASTAVE

U didaktičkoj teoriji nastavni proces podrazumeva jedinstvo vaspitne i obrazovne komponente. To vaspitnoobrazovno jedinstvo nastavnog procesa, iako bitno, uporno se, neprecizno i nepotpuno objašnjava sa prevaziđenih teorijskih polazišta. U tom smislu, može se oceniti kao pogrešan i kao put vraćanja na pozicije koje je didaktika napustila, put kojim se jedinstvo vaspitanja i obrazovanja u nastavi pokušava „potvrditi stvaranjem svih onih didaktičkih elemenata u sistemu vaspitanja, koji inače odavno postoje u obrazovanju, a najlakše se identifikuju u nastavi. Počelo se od standardizacije programa vaspitanja (tako da danas pored nastavnog, odnosno obrazovnog programa, postoji i vaspitni), pa dalje preko metoda, oblika, sredstava, vrednovanja i sl.” (Krkljuš, Đukić, Kosanović, 1988., str. 59).

Procenjujući kao neadekvatno i naučno neutemeljeno ovakvo kretanje, pojedini autori (i autori ovog rada) smatraju da u centar savremenog proučavanja jedinstvenog vaspitnoobrazovnog procesa moraju biti stavljene kompleksnije, celovite teme sagledane na nov način u međusobnoj interakciji i integraciji svih relevantnih činilaca. Takva jedna tema jeste i tema našeg istraživačkog projekta METODE VASPITANJA I OBRAZOVANJA U NASTAVI. Kao što se do sada moglo videti, na osnovu objavljenih i obavljenih proučavanja¹, jedinstvo vaspitnoobrazovnog procesa uspešno će se potvrditi jedino u ukupnosti didaktički modelovanog vaspitanja i obrazovanja koje se nikako ne ograničava samo okvirima nastave.

Pored ovog osnovnog shvatanja, u istraživanju se pošlo i od stava da metode vaspitanja i obrazovanja u nastavi treba da čine okosnicu prožimanja teorijskih znanja o vaspitanju i obrazovanju, a time i jednu od najvažnijih pretpostavki za praktičnu primenu savremenih nastavnih sistema. Danas, kada su savremeni nastavni sistemi teorijski dobro postavljeni, kada je u njima otkriveno i naslućeno mnoštvo potencijalnih dometa u procesu intelektualnog vaspitanja, logično je da se u njima moraju tražiti i naći teorijska polazišta za moralno, estetsko i svako drugo vaspitanje.

¹ Krkljuš, Đukić, Kosanović, METODE VASPITANJA I OBRAZOVANJA U NASTAVI, Zbornik Instituta za pedagogiju, N. Sad, br. 6. str. 59–75, 1988. i STRUKTURALNI ELEMENTI METODA VASPITANJA I OBRAZOVANJA U NASTAVI, Zbornik Instituta za pedagogiju, N. Sad, br. 7. str. 45–59, 1989.

Ukazano je, dakle, na teorijsku i praktičnu nužnost proučavanja baš ovog kompleksa pitanja, a posebna pažnja posvećena je teorijskoj analizi odgovarajućih izvora u pedagoškoj i psihološkoj literaturi u kojima su identifikovani začeci savremenih objašnjenja novog odnosa vaspitanja i obrazovanja u nastavi po kriterijumu u njoj primenjenih metoda.

U radu koji je sada pred čitaocima, kao rezultat nastavka istraživanja na započetom celovitom projektu i kao rezultat posebnog proučavanja problema koncentrisanih u okviru teme **DIDAKTIČKA TRANSFORMACIJA NAUČNIH I NASTAVNIH METODA U SISTEMU PROBLEMSKE NASTAVE**, polazi se od pretpostavke da je osnovni uzrok po svemu nedovoljnih vaspitnih efekata nastave (i u uslovima postojanja posebnog programa vaspitnog rada, što je upravo danas slučaj) naročito izraženo didaktiziranje vaspitanja. Takvo stanje je predmet argumentovane naučne kritike, posebno sa stanovišta savremenih nastavnih sistema, iz čega sledi uverenje da se u nastavi moraju pre svega promeniti vrsta i obim aktivnosti i nastavnika i učenika, što bi direktno vodilo uspostavljanju drugačijeg odnosa između vaspitanja i obrazovanja, a proizvelo bi pozitivne i poželjne promene u uticaju nastave na razvoj celokupne ličnosti učenika.

Radi se, prema tome, s jedne strane o uspostavljanju vaspitnoobrazovnog procesa različitog od onog podređenog sistemu tradicionalne predavačke nastave i usvajanju znanja u gotovom vidu. Elementi aktivnosti nastavnika i učenika određuju se u svetlu metoda kao kompleksno ponašanje učenika u saznanju i učenju, a nastavnika u vođenju i poučavanju, što podrazumeva povećanu samokontrolu rezultata tih procesa i samostalnije odlučivanje o njihovim tokovima. S druge strane, iz kibernetički zasnovanog sistema programirane nastave i nastave uz pomoć kompjutera, iz problemske nastave i nastave putem otkrića proizilaze bitne promene u značenju pojma nastavne metode. Nastavne strategije, nizovi instrukcija, nastavni postupci, algoritamski opisi i propisi sagledavaju se kao modeli diferenciranog struktuiranja metodičkih elemenata koji su ranije bili sadržani u tradicionalnim nastavnim metodama i (ili) u opštoj metodici vaspitnog rada, što se u praksi izražava kroz psihološko i didaktički zasnovano i svrshodno utemeljenje individualizacije vaspitnoobrazovnog procesa. Svi savremeni nastavni sistemi nose u sebi određene elemente individualizacije, pa se mogu razumeti i kao svojevrsni modeli individualizovane nastave.

Sistem problemske nastave izraz je teorijskih postavki didaktike o efikasnoj nastavi u smislu razvijanja intelektualnih i drugih sposobnosti učenika, koji sistem savremena didaktika, na osnovama sopstvenih i drugih naučnih saznanja nastoji potpunije da konstituiše i afirmiše. Pored toga, može se reći da je sistem problemske nastave rezultat i potrebe, koju je nametnuo savremeni život, da se mlade generacije osposobe kako za uočavanje, tako i za rešavanje problema. Sistem problemske nastave, ili nastava putem rešavanja problema ima relativno kratku istoriju: još uvek se posmatra kao inovacija, iako sama ideja o rešavanju problema u nastavi ima dugu, kontinuiranu genezu, s tim, da je u poslednjih pet decenija predmet posebne pažnje vodećih svetskih, pa i naših stručnjaka.

Danas se didaktičari slažu pri konstataciji da rešavanje problema treba da čini sastavni deo nastave, da bude inkorporirano u nastavni proces. Teškoće nastaju kada se učenje putem rešavanja problema, kao najviši oblik učenja (Stevanović, B., 1953. i 1956.) pokuša didaktički osmisliti i praktično realizovati kroz specifičnu strukturu nastavnog procesa.

Bitna psihološka osnova kreativnog rešavanja problema nalazi se u neophodnosti da se pronađe neka nova operacija, radnja koja prevazilazi postojeći repertoar ponašanja učenika. Drugim rečima, „naučene, stečene reakcije, načini ponašanja, to jest ranije znanje i iskustvo nije dovoljno da se prepreka u rešavanju problema savlada i da se dode do cilja.” (Kvaščev, R., 1980., str. 143). U toku dolaženja do cilja, u toku rešavanja problema, mogu se javiti tri vida novine i to tako što se: 1. staro iskustvo po prvi put primenjuje u jednoj novoj situaciji; 2. dati objekti ili

objekti u sećanju transformišu i sagledaju u novom značenju ili funkciji pre nego što se upotrebe kao sredstvo za rešenje problema i 3. konstruišu se novi predmeti, nova sredstva za rešavanje problema. Ono što dalje suštinski određuje proces rešavanja problema, ono što najdirektnije utiče na taj proces jeste sklop draži, priroda prethodno stečenog znanja i struktura ličnosti. (Prema: Radonjić, S., 1959. i Kvašćev, R. 1980.).

Sam pojam problema, kao centralni u ovom kontekstu, različito se definiše, ali se ipak mogu precizirati sledeće karakteristike problema: nosilac problema je uvek subjekt; problem izražava protivurečnost između subjekta i objekta; problem je izazov za subjekta, jer predstavlja „nedovršenu saznavnu strukturu”; problem uvek podrazumeva neku teškoću, prepreku koju subjekt želi da savlada. Rešavanje problema se određuje kao „stvaralačka aktivnost kojim se u susretu sa posebnim zahtevima traži otkrivanje novih rešenja.” (Đorđević, J., 1972., str. 243). Rešavanje problema u nastavi označava se kao „oblik efikasnog učenja koji se karakteriše: a) postojanjem teškoće, novinom situacije i protivrečjem između poznatog i nepoznatog i b) svesnom, usmerenom, stvaralačkom i što samostalnijom aktivnošću pomoću koje učenik teži da, pre svega, uviđanjem odnosa između datog i zadatog i nalaženjem novih puteva rešenja usvoji nova znanja i stvori nove generalizacije primenljive u novim situacijama učenja.” (Ničković, R., 1970., str. 91).

Što se tiče klasifikacije problema, one su brojne i razlikuju se zavisno od kriterijuma klasifikacije. Prema načinu rešavanja problemi se mogu podeliti na praktične i teorijske, a prema aspektu i stepenu rešenosti na: 1. probleme rešene teorijski i praktično, 2. probleme rešene teorijski, 3. probleme teorijski nerešene, ali u praksi delimično rešene i primenjene i 4. probleme teorijski i praktično nerešene. Za primenu u nastavi, kako smatra većina autora, dolaze u obzir teorijski i praktično rešeni problemi, svakako nepoznati učenicima.

U sistemu problemske nastave, u pripremnoj fazi nastavnog procesa radi se na stvaranju problemske situacije i na formulaciji problema. Kako su najčešće problemi kompleksni i kako se do njihovog rešenja može doći rešavanjem užih problema, izvedenih iz glavnog, to je potrebno osnovni, glavni problem razložiti na uže probleme. U drugoj fazi učenici samostalno rešavaju problem, odnosno probleme, što predstavlja rad na otkrivanju novog, tj. obradu novog nastavnog sadržaja, pri čemu se obavlja i ponavljanje i vežbanje. U završnoj fazi proveravaju se jedno ili više dobijenih rešenja problema. Ova globalna struktura svakako se mora shvatiti samo kao mogući okvir koji je potrebno „popunjavati” konkretnim sadržajima, oblicima i načinima vaspitnoobrazovnog, odnosno nastavnog rada.

Na osnovu analize ovakve hipotetičke strukture nastavnog časa organizovanog po zahtevima problemske nastave, može se uočiti da nastavnik i (ili) učenici izlažu problem, stvaraju problem-situaciju, zatim da zajednički rade na postavljanju hipoteze i na dekompoziciji opšteg problema. U fazi rešavanja problema dolazi do izražaja samostalan rad učenika, sa elementima individualizacije. Naime, zavisno od svojih sposobnosti učenici rešavaju različite uže probleme, vodeći računa o hipotezama i opštem problemu, napreduju individualnim tempom i ritmom. Rešenja i izvedeni zaključci proveravaju se uz nastavnikovu pomoć i njegovo insistiranje na suštinskim, bitnim momentima.

Iako i pripremna faza i faza proveravanja rešenja problema imaju nesumnjiv značaj, očigledno je da je faza samostalnog rešavanja problema od strane učenika najstroženija i najvrednija. Tokom te faze učenici najpre moraju proučiti određene nastavne sadržaje na adekvatnim izvorima znanja. Proučavajući nove nastavne sadržaje, učenici će i ponavljati one prethodno usvojene. Takođe, samostalno radeći na rešavanju problema učenici će biti u prilici da izvedu adekvatne operacije, da vežbaju. Dakle, u ovoj složenoj etapi rada po organizacionoj shemi problemske nastave, prisutne su sledeće didaktičke komponente: obrada novih nastavnih

sadržaja, vežbanje i ponavljanje, čiju realizaciju u velikoj meri određuju i kontrolišu sami učenici. Samostalno rešavajući probleme učenici koriste sopstvene metode učenja, ali i opšte naučno-istraživačke metode, menjaju ih, razvijaju i usklađuju, povećavajući i bogateći svoju globalnu sposobnost za učenje i obrazovanje. Otuda, elementi nastavnikovog elastičnog vođenja i učešća u toku učeničkog rešavanja problema, bilo da učenici rade individualno ili grupno, znače kvalitet više u sistemu problemske nastave.

Veština zajedničkog rešavanja problema nastavni je cilj koji se ne sme propustiti, ni prepustiti drugim vrstama vaspitnoobrazovnog rada. Bez primerenog nastavnikovog udela u rešavanju problema ne samo što se smanjuje verovatnoća da će svi učenici, ostavljeni sami sebi, rešiti problem, već su u takvoj situaciji učenici uskraćeni za neobično važan emotivni doživljaj ličnog učešća u kolektivnom uspehu, sopstvenog doprinosa zajedničkom uspehu u rešavanju problema, pri čemu tako stečena znanja imaju snagu uverenja. (Prema: Matjuškin, A.M., 1969.)

Teorijski koncepti novih nastavnih sistema novi su i zbog toga što pokazuju kako treba programirati i modelovati vaspitnoobrazovni rad, kao i da to treba da bude jedna od osnovnih pretpostavki za povezivanje vaspitanja i obrazovanja u nastavi kakvo ranije nije bilo moguće, odnosno za novu, uticajniju, pozitivnu ulogu nastave u razvoju ličnosti učenika. U tom svetlu upravo nastavna metoda može biti jedan od najznačajnijih činilaca, koji će na to povećavanje uloge nastave u razvoju ličnosti delovati presudno, jer u nastojanjima da se dosegne neophodna jedinstvenost i usklađenost vaspitanja i obrazovanja u nastavi, traže se načini „ostvarivanja vaspitnoobrazovnih zadataka u kojima bi dominiralo aktivno učenje pre svega, pošto se u nastavnom procesu učiti mora, ali uslovno rečeno ne samo metodama učenja, već i nastavnim metodama.” (Krkluš, S., 1978., str. 113)

Upravo takvi poželjni načini, u kojima je primarno aktivno učenje u nastavnom procesu mogu biti: reorganizovanje i transformacija nastavnih sadržaja, istraživačko učenje, verbalizovanje principa, otkrivanje pravila i njihova primena, pronalaženje novih, implicitnih ideja u tekstu koji se uči, učenje principa, razvijanje osetljivosti za probleme, otkrivanje nedostataka u tekstu, popunjavanje praznina u tekstu sadržajima koji nedostaju, povezivanje informacija, definisanje teškoća, otkrivanje i rekonstrukcija sadržaja pomoću ponovne invencije, odnosno stvaralačko učenje za koje je karakterističan proces reinencije, organizovanje i izvođenje eksperimenata, razvijanje malih istraživačkih projekata itd. (Prema: Kvašček, R., 1980.)

Svim ovim „načinima ostvarivanja vaspitnoobrazovnih zadataka” zajedničko je da su nespojivi sa „davanjem” znanja u gotovom vidu, odnosno da svi podrazumevaju manje ili više vođenu aktivnost učenika na otkrivanju znanja u toku rešavanja problema.

Savremeni nastavni sistemi i njihove teorijske elaboracije, kao i do sada uopštena iskustva u njihovoj praktičnoj primeni nesumnjivo pokazuju da se pojam nastavna metoda transformiše, odnosno da je već vrlo daleko od svog tradicionalnog značenja. Klasično objašnjenje nastavnih metoda i krute klasifikacione sheme danas su sasvim neadekvatne i prevaziđene. Programirani sadržaji koji se koriste u programiranoj nastavi i nastavi uz pomoć kompjutera podrazumevaju programiranost i samog toka usvajanja znanja. Slično tome, problemska nastava implicira modelovanje adekvatnih sadržaja (problematizovanje), ali i niza instrukcija kojima će učenik biti vođen. Upravo otuda, iz naglašene isprepletanosti sadržaja i metoda, proizilaze argumenti za označavanje programirane i problemske nastave kao programirane i problemske metode.

U teorijskim razmatranjima savremenih nastavnih sistema, posebno u problemskoj nastavi, u prvi plan izbija učenik kao subjekt i njegova aktivnost sagledana iz ugla metoda aktivnog učenja, ali i specifične nastavne metode koje se na takvoj aktivnosti mogu zasnovati i to varijante verbalno-tekstualnih i laboratorijsko-eksperimentalnih metoda. Međutim, u problemskoj nastavi i razgovor i eksperiment i druge metode izlaze van svojih uži okvira baš zahvaljujući

potenciranju istraživačko-saznajnih komponenti, jer sistem problemske nastave utvrđuje potrebnu „psihološku osnovu saznavanja kao procesa u specifičnim uslovima u kojima je uloga nastavnika podređena zahtevu za aktivnim učenjem učenika.” (Krkljuš, Đukić, Kosanović, 1988., str. 67)

Istovremeno i aktivnosti nastavnika se kvalitativno menjaju, pa se pre svega odnose na stvaranje adekvatnih didaktičko-metodičkih uslova kako bi učeničke aktivnosti u problemskoj nastavi mogle da se izraze kao autentične stvaralačke aktivnosti, odnosno kako bi vodile razvoju kreativnog mišljenja i doprinosile sve većem osamostaljivanju učenika. Zatim, aktivnosti nastavnika se ispoljavaju u postavljanju, usklađivanju i optimalizaciji zahteva koji proizilaze iz tipologije problema, a odnose se na misaono-praktične, logičko-intelektualne i istraživačke operacije i zahteva koji potiču iz procedure rešavanja problema, a tiču se strukturalnih komponenti osnovnih faza i njihovog redosleda. Takođe, aktivnosti nastavnika su usmerene i na adekvatan izbor i kombinaciju grupnog i individualnog oblika rada u toku rešavanja problema zavisno od prirode problema ili faze rešavanja problema, kao i na određivanje valjane dinamike u promeni tih faza kako bi se dosegla značajna afektivna komponenta rešavanja problema – doživljaj otkrića.

Iako između rešavanja problema u naučnom istraživanju i rešavanja problema u nastavi postoje izvesne sličnosti, nastava putem rešavanja problema, samim tim što jeste nastava, mora da uvažava sve zakonitosti nastavnog procesa, pa njena struktura nije i ne može biti identična sa strukturom naučnoistraživačkog rada, niti samo naučne metode u svom originalnom vidu mogu biti korišćene u nastavi.

Pored toga, iako se naučne metode i nastavne metode sve više međusobno približavaju, posebno u teorijskom konceptu sistema problemske nastave, pedagoški interes ne može biti u njihovom izjednačavanju, odnosno zameni i direktnoj primeni naučnih metoda u nastavi. Naprotiv, pravo pedagoško, tačnije didaktičko pitanje jeste kako naučne metode uskladiti i podrediti zakonitostima i ciljevima nastavnog procesa, kao jedinstvenog vaspitnoobrazovnog procesa, uz uslov da se time ne protivureči ili osiromašuje savremeni psihološki i didaktički saznanj korpus, niti da se time ponovo dode do stereotipnih oblika ponašanja nastavnika i učenika. Pravo rešenje se ukazuje kroz osposobljavanje učenika za učenje putem rešavanja problema tako što će taj proces podrazumevati razvoj opšte sposobnosti obrazovanja i učenja, razvoj kritičkog i stvaralačkog mišljenja i tako što će biti vođen, usmeravan i regulisan individualizovanim sistemom instrukcija, utemeljenih u savremenim teorijskim dostignućima pre svega didaktike, ali i drugih srodnih naučnih disciplina.

*
* *

LITERATURA

1. Đorđević, J., Rešavanje problema kao oblik stvaralačkog rada u nastavi, *Nastava i vaspitanje*, Beograd, 1972., br.3
2. Kvaščev, R., Sposobnosti za učenje i ličnost, *Zavod za izdavanje udžbenika i nastavna sredstva*, Beograd, 1980.
3. Krkljuš, S., Metode učenja i nastavne metode, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Beograd, 1978., br.11
4. Krkljuš, S., Đukić, M. i Kosanović, M., Metode vaspitanja i obrazovanja i nastavi, *Zbornik Instituta za pedagogiju*, N. Sad, 1988., br.6

5. Matjuškin, A.M., Psihologiĉeskie zakonomernosti mišljenija u problemnom obuĉenii, Sovjetskaja pedagogika, Moskva, 1969., br. 9
6. Niĉković, R., Uĉenje putem rešavanja problema u nastavi, Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbije, Beograd, 1970.
7. Radonjić, S., Transfer uĉenja, Savremena škola, Beograd, 1959.
8. Stevanović, B., Uĉenje i pamćenje, Svetlost, Kragujevac, 1953.
9. Stevanović, B., Pedagoška psihologija, Nauĉna knjiga, Bgd., 1956.

Dr SLAVKO KRKLJUŠ i mr MARA ĐUKIĆ

DIDAKTIĀKA TRANSFORMACIJA NAUĀNIH I NASTAVNIH METODA U SISTEMU PROBLEMSKE NASTAVE

Rezime

Teorijska prouĉavanja savremenih nastavnih sistema, kao i do sada steĉena iskustva u njihovoj praktiĉnoj primeni, nesumnjivo pokazuju da se pojam nastavna metoda transformiše, odnosno da je veĉ vrlo daleko od svog tradicionalnog znaĉenja. Klasiĉno objašnjenje nastavnih metoda i krute klasifikacione sheme danas su sasvim neadekvatne i prevaziđene.

U sistemu problemske nastave aktivnosti oba subjekta nastave se kvalitativno menjaju tako da se nastavnikove aktivnosti odnose pre svega na stvaranje adekvatnih didaktiĉko-metodiĉkih uslova kako bi uĉeniĉke aktivnosti mogle da se izraze kao autentiĉno stvaralaĉke, odnosno kako bi vodile razvoju kreativnog mišljenja i doprinosile sve potpunijem osamostaljivanju uĉenika. U prvom planu je uĉenik kao subjekt i njegova aktivnost sagledana iz ugla metoda aktivnog uĉenja, ali i specifiĉne nastavne metode koje se na takvoj aktivnosti mogu zasnovati. Nastavne metode meĉutim izlaze van svojih užiĉ okvira baš zahvajujući potenciranj u istraŹivaĉko-saznajnih komponenti, pribliŹavajuĉi se tako nauĉnim metodama.

Iako izmeĉu rešavanja problema u nauĉnom istraŹivanju i rešavanja problema u nastavi postoje izvesne sliĉnosti, jasno je da se u problemskoj nastavi samim tim što je reĉ o nastavi moraju uvaŹavati zakonitosti nastavnog procesa, pa struktura problemske nastave nije i ne moŹe biti identiĉna sa strukturom nauĉnoistraŹivaĉkog rada, niti samo nauĉne metode u svom originalnom vidu mogu biti korišĉene u nastavi. Pored toga, iako se u problemskoj nastavi nauĉne i nastavne metode meĉusobno pribliŹavaju one se ne mogu izjednaĉiti, odnosno prosto zameniti i direktno primeniti nauĉne metode u nastavi. Naprotiv, samo transformisane nastavne metode, metode uĉenja i nauĉne metode sagledane u svetlu savremenih nastavnih sistema, a prvenstveno problemske nastave mogu voditi ka osposobljavanju uĉenika za uĉenje putem rešavanja problema, što podrazumeva razvoj opšte sposobnosti obrazovanja i uĉenja, razvoj kritiĉkog i stvaralaĉkog mišljenja, kao i individualizovani sistem instrukcija utemeljen na savremenim nauĉnim dostignuĉima didaktike i drugih srodnih nauĉnih disciplina.

Dr. SLAVKO KRKLJUŠ and M.A. MARA ĐUKIĆ

THE DIDACTIC TRANSFORMATION OF SCIENTIFIC AND TEACHING METHODS IN THE SYSTEM OF PROBLEMATIC TEACHING

Summary

The theoretical studies of contemporary teaching systems, as well as the former experiences acquired in their practical application, certainly show that the concept of teaching method is being continually transformed, in fact that it is very far from its traditional meaning already. The classical explanation of teaching methods and strict classification schemes are totally inadequate and overgrown today.

In the system of problematic teaching activities of both subjects of teaching are qualitatively changing. In that way the teacher's activities are, in the first place, creating adequate didactic and methodic conditions which should enable the student's activities to express his authentic and creative abilities, meaning they should lead to development of creative thinking and contribute the complete independence of students. The student as the subject is in the foreground as well as his activity perceived when method

of active studying is concerned, but specific teaching methods based on activities as well. However, the teaching methods get out of their narrow limits thanks to emphasizing the investigation and learning components, in that way approaching the scientific methods.

Although there are some similarities in the way of solving problems of scientific research and solving problems of problematic teaching, as we talk about teaching we must consider the laws of teaching process, and the structure of the problematic teaching is not and cannot be identical with the structure of the scientific research, in the same way not only scientific methods in their original aspect can be used when teaching. Besides, although the scientific and teaching methods come very near in problematic teaching, they cannot equalize or simply exchange so that scientific methods could be directly used in the teaching process. On the contrary, transformed scientific methods, studying methods and scientific methods perceived as modern teaching systems, problematic teaching in the first place can lead to preparing students for learning by solving problems which means the development of general abilities of education and studying the development of critical and creative thinking as well as individual system of instructions based on contemporary scientific accomplishments of didactics and other related scientific disciplines.

**DA LI RODITELJEV SUBJEKTIVNI DOŽIVLJAJ DETETA ZAVISI OD REDA
ROĐENJA DETETA?**

Prvi spontani odgovor na pitanje postavljeno u naslovu bio bi „ne”. Jer, roditelj je odrasla osoba, koja ima bogato socijalno iskustvo, više ili manje, ali ipak razvijenu socijalnu percepciju, dugogodišnju isloženost i uvežbanost u proceni drugih. Roditelj će sigurno biti delom pristrasan kad je u pitanju njegovo dete jer će emocionalne investicije i afektivna vezanost za dete sigurno dovesti do izvesnih grešaka u proceni te – za roditelja posebno značajne osobe – deteta. Ipak, očekuje se da će greška o kojoj ovde govorimo biti podjednako prisutna za svu njegovu decu. Time se red rođenja deteta kao varijabla od koje bi mogla da zavisi roditeljska procena deteta isključuje ili bar svodi na minimum. Da li je tako?

S druge strane stoje studije koje utvrđuju razlike među osobinama ličnosti dece, posebno odraslih koje koreliraju sa njihovim redom rođenja. Čak se govori i o većoj učestalosti psihopatoloških poremećaja kod napr. prvo-rođene dece. (Adler, 1984; Kapor–Stanulović, 1985. i 1989; Schaffer, 1977).

Iz takvih studija proizilazi da je red rođenja važna psihološka varijabla koja umnogome određuje razvojne tokove i razvojne ishode jedne osobe.

U čemu je suština, kako deluje red rođenja na dete? Najviše se govorilo o uticaju interakcije tog deteta sa ostalom decom u porodici; najstarije kao ono kojemu se oduzima položaj privilegovanog, jedinog dolaskom na svet drugog deteta; najmlađe kao ono koga će starija deca uvek smatrati mladim, neiskusnijim, nezreljim, što će imati povratno dejstvo na razvoj tog deteta. Rede se govorilo o roditeljima. Da li oni različito funkcionišu u odnosu na prvo, drugo, najmlađe. Da li otac i mati različito? Navode se primeri posebne privrženosti ili intenzivnijih očekivanja od strane oca prema najstarijem sinu, ili posebne privrženosti majke najmlađem. Starije dete je po pravilu izloženo intenzivnijim zahtevima u procesu socijalizacije, što kao rezultat ima strogo pridržavanje socijalnim normama, više razvijenijem osećanju obaveza, odgovornosti kod najstarijeg, itd.

U mnoštvu relativno nesistematizovanih nalaza o značaju reda rođenja ostalo je nedovoljno istraženo da li detetove osobine ličnosti, kao objektivna datost, podležu različitoj subjektivnoj proceni od strane roditelja u zavisnosti od njihovog reda rođenja. Upravo taj aspekt problema je predmet ovog rada.

Postupak istraživanja

Odabrano je 30 roditelja sa dva deteta od kojih je starije dete učenik prvog razreda osn. škole i 30 roditelja jedinčadi, takođe učenika prvog razreda osn. škole. Radi se o roditeljima sa istog gradskog područja Novog Sada, približno istog socioekonomskog statusa, čija deca pohađaju istu školu. U istraživanju su korišćena dva instrumenta:

a) Indeks roditeljskog stresa (IRS) autora Abidina (Abidin, 1983) je instrument američkog porekla koji polazi od činjenice da svaki sklop roditelj–dete može da bude više ili manje povoljan, da interakcija u dijadi roditelj–dete zavisi i od roditelja i od deteta. Neprijatna iskustva i poteškoće koje proizilaze iz interakcije jednog roditelja i jednog deteta mogu da izazivaju veći ili manji stepen stresa kod roditelja. Izvor stresa može da je primarno u karakteristikama samog deteta, ili u karakteristikama samog roditelja, ili usled kumulativnog dejstva stresogenih doživljaja koji dolaze „spolja”, koji su izvan sistema roditelj–dete. Određivanjem indeksa roditeljskog stresa omogućava se identifikacija izvora stresa i omogućava intervencija u smislu sprečavanja daljih nepoželjnih posledica po razvoj i deteta ali i roditelja. Test IRS sastoji se od 13 podskala. U ovom radu biće korišćeni i interpretirani rezultati sa dve podskale testa IRS, i to skale prihvatljivosti deteta od strane roditelja i skale potkrepljivanja roditelja od strane deteta.

b) Instrument „Procena osobina deteta”, POD, traži od roditelja da procene svoje dete po 17 osobina ličnosti, poželjnih i nepoželjnih, na skalama od 1–5.

Rezultati i diskusija

Tabela 1. Rezultati sa podskale prihvatljivosti deteta od strane roditelja iz testa IRS za prvorodeno, drugorođeno i jedinče

	AS	SD	
Prvorodeno	16,87	3,68	$t = 3,45; p > 0,01$
Jedinče	13,70	3,11	
Drugorođeno	12,37	2,94	$t = 5,17; p > 0,01$

Tabela 1. pokazuje da postoji statistički značajna razlika između rezultata dobijenih za prvorodenu i drugorođenu decu. Razlike su statistički značajne i između rezultata dobijenih za prvorodenu i jedinčad.

Visoki skorovi na ovoj skali javljaju se kad dete poseduje fizičke, intelektualne ili emocionalne karakteristike koje nisu u skladu sa onim kakvo je dete taj roditelj želeo. Dete nije ili tako atraktivno, ili inteligentno, ili prijatno kao što je to roditelj očekivao ili se nadao.

Prema tome, očigledno je da je prvorodeno dete po roditeljevom doživljaju najmanje onakvo kakvo je roditelj očekivao. Zatim slede jedinče i drugorođeno. Jedinče i drugorođeno znatno više ispunjavaju roditeljeva očekivanja i nadanja. Jasno da se odmah postavlja pitanje šta je uzrok a šta posledica. Da nisu možda prvorodena nekim drugim uticajima zaista takva kakva jesu pa se to ne uklapa u roditeljska očekivanja i da to nema veze sa njihovim statusom prvorodenih. Ovaj pristup tumačenju opovrgava činjenica da su prvorodena bila jedinčad i da su po svemu sudeći bila isto tako procenjivana kao i jedinčad iz našeg uzorka tj. povoljnije. Pojava drugog deteta očigledno je napravila razliku. Vremena za bitne promene koje su mogle da se dese u sadašnjim prvorodenim (nekad jedinčadima) nije bilo jer se radi sve o deci do najviše 7 godina starosti. Pre je verovatno da su se roditeljske procene promenile u kontekstu činjenice da imaju dvoje dece na raspolaganju od kojih se sad prvorodeno nepovoljnije procenjuje od mlađeg.

Rezultati dobijeni drugim instrumentom POD lepo dopunjuju upravo izložene podatke. Zamoljeni da procene svoju decu po nizu ličnih osobina roditelji jedinčadi pozitivnije procenjuju svoje dete od roditelja prvorodenih.

Prvorodeni i drugorodeni procenjuju se u celini bez većih razlika. Nešto veće razlike u proceni pojavljuju se kod onih roditelja prvorodene dece koji su imali izrazito više skorove na gore opisanoj skali prihvatljivosti deteta od strane roditelja. Oni vidno nepovoljnije procenjuju svoje starije dete.

Tabela 2. Rezultati sa podskale potkrepljivanja roditelja od strane deteta.

	AS	SD	
Prvorodeno	11,37	2,91	t = 1,69 n.s.
Jedinče	10,07	2,79	
Drugorodeno	9,03	1,77	t = 3,71: p>0,01

Slični rezultati prethodnim dobijeni su analizom rezultata dobijenih na subskali potkrepljivanja roditelja od strane deteta (Tabela br.2). Utvrđena je statistički značajna razlika između rezultata dobijenih od roditelja prvorodenih i roditelja drugorodenih.

Visoki skorovi na ovoj skali ukazuju da roditelj ne doživljava svoje dete kao izvor pozitivnog potkrepljenja. Interakcija između roditelja i deteta ne dovodi do osećanja prijatnosti i zadovoljstva sobom kao roditeljem. Roditelj se ne oseća dovoljno prihvaćenim od strane deteta.

Dakle, drugorodeno dete je veći izvor potkrepljenja za roditelje; interakcija sa njim dovodi do osećanja prijatnosti i zadovoljstva.

Procena na POD instrumentu dale su takođe slične rezultate prethodnim. Najpozitivnije osobine pripisuju roditelji jedinčetu i mlađem detetu. Starije dete dobija negativnije procene sopstvenih osobina ličnosti.

Na kraju potrebno je podsetiti na ogromni značaj koji interakcija roditelj-dete ima na razvoj deteta. Direktne i indirektne poruke koje dete dobija od roditelja (i ostalih) određuju dobrim delom detetov razvoj. Dete kojemu se daje do znanja da je manje radoznalo, manje sposobno, snalažljivo itd. prima to kao gotove istine. Ta istina koja dolazi od autoritet figure roditelja prima se bez proveravanja pošto u njegovim socijalnim interakcijama roditelj igra primarnu i odlučujuću ulogu posebno na predškolskom uzrastu. Takvo dete će u većini slučajeva da reaguje zaista sa manje snalažljivosti, radoznalosti, manje poverenja u sopstvene sposobnosti. Time je krug zatvoren. Moguće posledice su, između ostalih, slabija afektivna vezanost između roditelja i deteta, međusobno odbacivanje, osećanje nesigurnosti, nepoverenja, itd.

Intervencije su poželjne i moguće.

LITERATURA

Abidin, R. 1983. Parenting Stress Index

Adler, A.

Kapor-Stanulović, N. 1985. Psihologija roditeljstva, Beograd, Nolit.

Kapor-Stanulović, N. Dete u porodici. Pedagoška enciklopedija, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1989., str. 114.

Schaffer, R. 1977. Mothering, Glasgow.

DA LI RODITELJEV SUBJEKTIVNI DOŽIVLJAJ DETETA ZAVISI OD REDA ROĐENJA
DETETA?

Rezime

Predmet istraživanja bio je da se utvrdi da li detetove osobine ličnosti, kao objektivna datost, podležu različitoj subjektivnoj proceni od strane roditelja u zavisnosti od njihovog reda rođenja.

Uzorak su sačinjavali 30 roditelja sa dva deteta od kojih je starije dete učenik prvog razreda osnovne škole i 30 roditelja jedinčadi, takođe učenika prvog razreda osnovne škole. Radi se o roditeljima sa istog gradskog područja Novog Sada, približno istog socioekonomskog statusa, čija deca pohađaju istu školu. U istraživanjima su korišćena dva instrumenta:

a) Indeks roditeljskog stresa (IRS) autora Abidina (Abidin, 1983)

b) Instrument „Procena osobina deteta“, POD.

Dobijeni rezultati pokazuju da je prvorodeno dete po roditeljevom doživljaju najmanje onakvo kakvo je roditelj očekivao. Zatim slede jedinče i drugorođeno. Jedinče i drugorođeno znatno više ispunjavaju roditeljeva očekivanja i nadanja. Dalje, drugorođeno dete je veći izvor potkrepljenja za roditelje; interakcija sa njim dovodi do osećanja prijatnosti i zadovoljstva.

Procena na POD instrumentu dale su takođe slične rezultate prethodnim. Najpozitivnije osobine pripisuju roditelji jedinčetu i mlađem detetu. Starije dete dobija negativnije procene sopstvenih osobina ličnosti. Na kraju potrebno je podsetiti na ogromni značaj koji interakcija roditelj–dete ima na razvoj deteta. Direktna i indirektna poruka koje dete dobija od roditelja (i ostalih) određuju dobrim delom detetov razvoj. Dete kojemu se daje do znanja da je manje radoznalo, manje sposobno, snalazljivo itd., reagovalo zaista sa manje snalazljivosti, radoznalosti, manje poverenja u sopstvene sposobnosti. Time je krug zatvoren. Moguće posledice su, između ostalih, slabija afektivna vezanost između roditelja i deteta, međusobno odbacivanje, osećanje nesigurnosti, nepoverenja, itd.

LJILJANA ŽIVKOVIĆ and NILA KAPOR-STANULOVIĆ

DOES PARENTAL SUBJECTIVE FEELINGS ABOUT HIS CHILD DEPEND ON THE CHILD'S
BIRTH ORDER?

Summary

The subject of this research was to establish if the child's personal characteristics as a objective reality undergo different subjective estimate by parents depending on birth order of the children.

The sample was made of 30 parents of two children where the elder is in the first grade of the elementary school and of 30 parents who have only one child also attending the first grade of the primary school. All the parents live at the same area of Novi Sad; they are approximately of the same socioeconomic background, and their children attend the same school. Two instruments were used in the research:

a) Index of parental stress (IPS) by the author Abidin (Abidin, 1983),

b) The instrument „Estimate of child's characteristics (ECC).

The acquired results show that according to the parents' feelings the firstborn is not at all what the parents expected. Then come the only child and the second child. The only and the second child fulfill the parents' expectations much more than the firstborn. Furthermore, the second child is a greater source of refreshment for the parents; their relationship fills them with delightfulness and satisfaction.

According to the ECC instrument the acquired results were similar to the previous. Parents impute the most positive characteristics to the only child and to the younger one. The older gets negative estimates of his personal characteristics. At the end it is necessary to point out the great importance which the relationship between parents and children has on the child's development. The direct and indirect messages the child gets from his parents (and the others) determine his development a great deal. If the child is given to understand he is not very curious, not very capable and clever, he will really act as less clever, less curious and will have less confidence in his own abilities. That's when the circle is closed. The possible consequences are, among other things, a weaker emotional relation between parents and children, mutual rejection, the feeling of insecurity, distrust and so on.

Dr BORIS WOLF

RELACIJE PRIMARNIH KONATIVNIH FAKTORA I STAVOVA PREMA RELIGIJI I NACIJI

1. UVOD

Polazeći od pretpostavke da i socijalni i vrednosni stavovi postoje kao posebne dimenzije ličnosti, čija neuralna osnova nije još utvrđena, izvršeno je istraživanje (Momirović, 1987) čiji je bio cilj da se utvrde relacije između primarnih konativnih dimenzija ličnosti i nekih važnijih dimenzija socijalnih stavova kod ispitanika muškog pola, starih od 19 do 27 godina. Istraživanje je obuhvatilo šest testova za procenu primarnih konativnih faktora – osnovnih konativnih karakteristika prema kibernetičkom modelu konativnog funkcionisanja Momirovića i saradnika (Momirović, Horga i Bosnar, 1982; 1984), a obuhvatilo je i šest testova za procenu stavova prema socijalističkom samoupravljanju, etnocentričkoj orijentaciji, autoritarnosti, konformizmu i socijalnoj hostilnosti. Pomenuti testovi predstavljaju rezultat višegodišnjeg istraživanja stavova na populaciji omladine iz SR Hrvatske. Za utvrđivanje relacija između ova dva skupa varijabli bila je primenjena kanonička korelaciona analiza i kvazikanonička analiza kovarijansi. Tri značajna para kanoničkih varijabli, od kojih je prvi bio gotovo identičan sa jednim značajnim parom kvazikanoničkih varijabli, bili su povezani značajnim, ali osrednjim ili niskim koeficijentima kanoničke, odnosno kvazikanoničke korelacije. Nadenno je da hostilitet, kleronacionalizam i negativan odnos prema samoupravljanju, značajno ovise od generalnog poremećaja konativne regulacije, posebno od poremećaja centralnog sistema za koordinaciju i kontrolu regulativnih funkcija i sistema za regulaciju i kontrolu agresivnosti, a da anksioznost generira povišeni nivo konformizma i kleronacionalizma, kao i povišeni nivo dogmatizma.

Izloženi podaci dobijeni su u situaciji kada su rezultati u svakom od primenjenih testova bili definisani i izračunati kao jedinstveni, tako da su dobijene kanoničke i kvazikanoničke korelacije govorile o relacijama jednofaktorskih definisanih testova. Cilj ovog rada je bio da se na istoj populaciji, pod istim modelom određivanja relacija među skupovima varijabli, razmotre relacije, ne između globalnih testovnih rezultata, već između kompletnog skupa čestica od kojih se sastoji šest testova za procenu osnovnih konativnih karakteristika i čestica koje formiraju test za procenu stavova prema religiji i naciji.

2. METODE

Analiza povezanosti indikatora primarnih konativnih dimenzija ličnosti i indikatora stavova o religiji i naciji, izvršena je na rezultatima koji su dobijeni ispitivanjem uzorka od 678 muškaraca, starih od 19 do 27 godina, realno pismenih (sa više od četiri završena razreda osnovne škole) i koji su u dovoljnoj meri poznavali srpsko-hrvatski književni jezik na kom su bili prezentirani instrumenti za procenu navedenih dimenzija.

Primarne konativne dimenzije bile su procenjene izbalansiranim skupom od 180 čestica. Ove čestice predstavljaju izbor iz jednog mnogo većeg skupa čestica, a odabrane su na osnovu računarskog programa (Prot i Momirović, 1984) uz uslov da sa što većom pouzdanošću i valjanošću mere jednu od osnovnih šest dimenzija (odabrano je po 30 čestica za svaku dimenziju) modela strukture konativnih dimenzija Momirovića, Horge i Bosnar (1982; 1984). Instrument KTR-M koji je bio primenjen u ovom ispitivanju, ima sledeću strukturu čestica:

Redni broj čestica	Konativna dimenzija ličnosti
1 – 30	efikasnost sistema za regulaciju reakcija odbrane
31 – 60	efikasnost sistema za regulaciju reakcija napada
61 – 90	efikasnost sistema za regulaciju organskih funkcija
91 – 120	efikasnost sistema za kontrolu regulativnih funkcija
121 – 150	efikasnost sistema za regulaciju evaluativnih funkcija
151 – 180	efikasnost sistema za regulaciju aktiviteta

Kod čestica prvih pet skala veća skalna vrednost ukazuje na veći stepen poremećaja nekog konativnog regulatora, a kod poslednjih 30 čestica veća skalna vrednost ukazuje na povišeni nivo aktiviteta. Pomenute skale su dosta često primenjivane na veoma sličnim uzorcima naše populacije i analize mernih karakteristika skala u celini i čestica tih skala (Bosnar, Horga, Prot i Momirović, 1984; Prot i Momirović, 1984) su pokazale da one predstavljaju pouzdane, objektivne i valjane instrumente za procenu konativnih dimenzija ličnosti.

Skup od 20 čestica za procenu stavova prema religiji i naciji sačinjava skalu ETN koju su konstruisali Jerbić i S. Lukić. Rezultati na česticama ove skale su kodirani tako da niži rezultat ukazuje na veći stepen prihvatanja stava izraženog kroz česticu. Analiza mernih karakteristika skale (Wolf i Momirović, 1987; Uzelac, Hofman i Ignjatović, 1987) je pokazala da čestice i skala u celini imaju zadovoljavajuće merne karakteristike.

Sve pomenute skale bile su primenjene, uz veći broj instrumenata za procenu ostalih dimenzija ličnosti, na grupama do 30 ispitanika. Ispitivanje je sprovedeno u uslovima koji su obezbeđivali potpunu anonimnost ispitanika. Sa druge strane, jedno ranije istraživanje (Momirović, 1987a) je pokazalo da je ova skala, pod identičnim uslovima ispitivanja, pod praktički beznačajnim uticajem neiskrenosti ispitanika i sklonosti ka davanju socijalno poželjnih odgovora, tako da nije bilo nikakve potrebe da se dobijeni rezultati koriguju zbog eventualnog uticaja ometajućih faktora.

Dobijeni rezultati su analizirani pod klasičnim biortogonalnim modelom kanoničke korelacione analize i pod modelom kanoničke analize kovarijansi (Momirović, Dobrić i Karaman, 1983), programom QCCR K. Bosnar, Momirovića i Prota (1984), ali su, zbog svoje obimnosti, ovde prikazani samo rezultati koji su dobijeni kanoničkom analizom kovarijansi.

3. REZULTATI

Primenom kanoničke analize kovarijansi izolovana je samo jedna značajna kvazikanonička funkcija odgovorna za povezanost između ova dva skupa varijabli. Dobijena je kvazikanonička korelacija koja je značajna, ali po svojoj vrednosti (0,335) ukazuje da ova dva skupa čestica imaju veoma niski zajednički varijabilitet, odnosno, da stavovi o religiji i naciji ovise samo u manjoj meri o konativnoj strukturi ličnosti, tako da je opravdana pretpostavka da na njihovo formiranje značajno deluju i drugi, prvenstveno socijalni činioci.

Priroda dobijene povezanosti ova dva skupa varijabli se ogleda u rezultatima koji su prikazani u sledećim tabelama:

- u tabeli 1. su prikazani kvazikanonički koeficijenti, kvazikanonički faktori i kvazikanonički krosfaktori skupa od 180 čestica za procenu konativnih karakteristika,

- u tabeli 2. su dati identični podaci za skup od dvadeset čestica koje ukazuju na različite aspekte stavova prema religiji i naciji.

Prva, i jedina značajna, kvazikanonička varijabla u prostoru stavova prema religiji i naciji gotovo da se ne razlikuje po svojoj strukturi od projekcija tih istih čestica na prvu glavnu komponentu koja je izolovana u postupku faktorske analize matrice interkorelacija tih čestica (Uzelac, Hofman i Ignjatović, 1987) i može da se definiše kao opšteljudska etnocentrička orijentacija. Kao i u faktorskoj analizi, i ovde su se našle izolovane tvrdnje (16 i 20) koje se odnose na stav o nepotrebnosti afirmisanja nacionalnih vrednota. Sledeća karakteristika ove kvazikanoničke funkcije jeste u tome da tvrdnje koje su imale invertirani značaj, imaju nešto slabije projekcije na tu funkciju i da je najbolje definišu one tvrdnje koje govore o potrebi za religioznošću i potrebi za striktnim očuvanjem nacionalnog identiteta, čak i po cenu strogog separiranja od ostalih nacija.

Tako definisana kvazikanonička funkcija je u prostoru konativnih karakteristika najviše saturirana sa 27 od trideset čestica koje služe za procenu (ne)efikasnosti sistema za koordinaciju i kontrolu regulativnih funkcija, sa 24 (od trideset) čestica koje se odnose na procenu (ne)efikasnosti sistema za integraciju u socijalno polje, kao i sa 27 (od trideset) čestica koje služe za procenu (ne)efikasnosti sistema za regulaciju i kontrolu organskih funkcija. Nešto niže, ali još uvek značajne projekcije, imaju sa ovom kvazikanoničkom funkcijom 28 čestica za procenu (ne)efikasnosti sistema za kontrolu i regulaciju reakcija odbrane i samo 11 (od trideset) čestica za procenu efikasnosti sistema za kontrolu i regulaciju reakcija napada. Čestice koje govore o efikasnosti sistema za aktiviranje energije prilikom konativnog reagovanja, praktički nisu povezane sa izolovanom kvazikanoničkom funkcijom. Pažljivija analiza manifestnog sadržaja onih čestica koje su u najvišim korelacijama sa ovom kvazikanoničkom funkcijom, pokazuje da najveći broj njih ima u svom sadržaju implicitno ili eksplicitno osećanje straha, nesigurnosti i zbunjenosti, tako da ovi podaci potkrepljuju stavove onih autora (Smith, Bruner i Whitw, 1956; Festinger, 1957; Eysenck, 1981; Fulgosi, 1981; Powell i Royce, 1981; Royce i Powell, 1981) koji smatraju da takvi konativni poremećaji, ili ljudi sa takvom strukturom ličnosti, teže da te nedostatke prevaziđu uklapanjem u zatvorene socijalne grupacije sa autoritarnom, rigidnom i autističkom organizacijom, kakve su ortodoksne verske zajednice ili izolovane nacionalne ili nacionalističke grupe i udruženja.

Dobijeni rezultati potkrepljuju zaključke analize koju je izvršio Momirović (1987), tj. da se socijalni stavovi ne mogu svoditi na konativne karakteristike i da, prema tome, predstavljaju poseban segment dimenzija ličnosti, ali i da konativne karakteristike utiču na formiranje vrednosnih i, uopšte, socijalnih stavova. Činjenica da su ekstremni nacionalistički i klerikalni stavovi značajno povezani sa specifičnom konativnom strukturom ličnosti, koja se dosta lako prepoznaje kao psihoticizam, objašnjava određene forme ponašanja koje se javljaju kod određenog broja pripadnika ekstremnih grupa sa kleronacionalističkim sistemom vrednosti.

Tabela 1. KVAZIKANONIČKI KOEFICIJENTI (X), FAKTOR (S) I KROSFaktor (L)
ČESTICA ZA PROCENU KONATIVNIH FAKTORA

ČESTICA	X	S	L
1. Često se zbunim i smetam kad moram brzo raditi	-.10	-.47	-.20
2. Često sam bio na gubitku jer se nisam mogao dosta brzo odlučiti	-.09	-.52	-.19
3. Više grešim u radu kad me posmatra pretpostavljeni ili starešina	-.07	-.43	-.15
4. Često brinem nisam li nešto rekao glupo ili neprikladno	-.07	-.41	-.14
5. Veoma mi je neprijatno ako se negde nađem sam bez ijednog prijatelja	-.05	-.31	-.10
6. Brižljivo zaključavam vrata od stana ili sobe pre nego što odem spavati	.00	-.15	-.01
7. Moram raditi veoma polako da bih bio siguran da radim ispravno	-.12	-.43	-.25
8. Ni po koju cenu ne bih noću ušao u usamljenu ili napuštenu kuću	-.12	-.38	-.24
9. Često sebi prebacujem što neke stvari nisam učinio, a mogao sam ih učiniti	-.04	-.33	-.08
10. Moja osećanja je lako povrediti	-.03	-.40	-.06
11. Bilo je perioda kad sam zbog briga izgubio san	-.02	-.35	-.04
12. Plašim se nekih stvari kojih se većina ljudi obično ne plaši	-.08	-.54	-.17
13. Često mi je dosta teško da izrazim ono što mislim	-.09	-.51	-.19
14. Često se osećam veoma usamljen	-.09	-.54	-.18
15. Ponekad sam se zabrinjavao preko mere zbog nečega što nije tako važno	-.07	-.44	-.14
16. Često pomišljam na nesreće koje mogu zadesiti one koji su mi bliski	-.03	-.37	-.06
17. Stalno u sebi ponavljam neke reči iako bih želeo da to ne činim	-.11	-.53	-.22
18. Često se kajem što sam se prekasno odlučio na nešto	-.09	-.44	-.18
19. Stalno se bojim da ne počinim kakvu glupost	-.09	-.41	-.17
20. Često osećam, iako mi sve dobro ide, da mi ni do čega nije stalo	-.12	-.48	-.23
21. Isuvše sam uzdržan, pa mi je ponekad teško da branim svoja prava	-.06	-.44	-.12
22. Stalno razmišljam o tome kakvo značenje imaju neke reči, koje sam čuo ili pročitao	-.06	-.35	-.12
23. Ja svakako nemam dovoljno samopouzdanja	-.08	-.56	-.15
24. Voleo bih da dugo sedim na obali i posmatram reku kako teče	-.02	-.26	-.03
25. Teško mi je započeti neki posao	-.04	-.42	-.07
26. Kad sam na visokim mestima osećam se kao da me nešto vuče dole	-.06	-.42	-.11
27. Stalno mislim na započete, a nedovršene poslove	-.03	-.34	-.06
28. Ponekad se sav ukočim kad se nađem u nekoj opasnoj situaciji	-.07	-.46	-.14
29. Strah me je da budem sam u mraku	-.09	-.47	-.19
30. Kad sam uzbuđen najednom mi postane hladno	-.09	-.48	-.18
31. Kad su njihovi interesi u pitanju, ljudi ne vode mnogo računa o tome šta je pravedno a šta nije	.06	-.03	.12
32. Često psujem	.00	-.34	.00
33. Mnogi ljudi misle samo o tome kako bi se okoristili na tuđi račun	.02	-.07	.05
34. Za mene se ne bi moglo reći da sam miran i staložen čovek	-.05	-.35	-.11
35. Većina ljudi je sebična	-.04	-.15	-.07
36. Mnogi ljudi su podmitljivi	-.02	-.17	-.04
37. Ne volim da mi zapovedaju	.01	-.24	.02
38. Imao sam loše ocene iz vladanja	-.06	-.31	-.13
39. Mnogi ljudi rado prebacuju odgovornost na tuđa leđa	.00	-.13	.00
40. Često se žestoko razbesnim	-.04	-.44	-.09

41.	Život bi bio mnogo lepši kada razni glupani ne bi prisiljavali čoveka da radi ono što neće	-.06	-.24	-.13
42.	Mnogi ljudi su uvek spremni da nađu neku „rupu” u zakonu	-.01	-.16	-.02
43.	Lako se razbesnim i to me brzo prođe	-.03	-.37	-.06
44.	Često mi dođe da nekoga udarim	-.03	-.41	-.06
45.	Većina ljudi sklapa prijateljstva zato jer im prijatelji mogu biti od koristi	-.06	-.19	-.13
46.	Volim da se pobijem	-.05	-.39	-.10
47.	Mnogim ljudima se poklanja više pažnje nego što zaslužuju	-.04	-.19	-.07
48.	Često sam kao dečak od škole pravio igrariju	-.07	-.35	-.13
49.	I kad drugima pomažu, ljudi to rade iz lične koristi	-.06	-.24	-.11
50.	Ja po svaku cenu moram dobiti ono što hoću	-.07	-.30	-.13
51.	Kad mi se neko ne sviđa nisam u stanju da to sakrijem, već se obično odam nekom primedbom ili ponašanjem	-.04	-.26	-.08
52.	Ne podnosim policajce	-.04	-.34	-.10
53.	Čovek koji ne zna uživati u životu ne treba ni da živi	-.04	-.24	-.07
54.	Većina ljudi dobija od društva više nego što to zaslužuje	-.02	-.14	-.05
55.	Često ni sam ne mogu da predstavim kako ću na nešto reagovati	-.06	-.30	-.13
56.	Ja mogu da imam skoro svaku ženu koja mi se sviđa	-.06	-.19	-.12
57.	Smatram da bi bio sposoban za vođu gangsterske bande	-.02	-.26	-.04
58.	Imao sam nepritika jer nisam mogao da držim jezik za zubima	-.04	-.43	-.07
59.	Ljudi ponekad smatraju da sam suviše ponosan i uobražen	-.05	-.37	-.10
60.	Stavljam oštre i zajedljive primedbe ljudima, ako smatram da su ih zaslužili	.02	-.25	.04
61.	Srce mi ponekad tako lupa, da mi se čini da će pući	-.05	-.55	-.10
62.	U svadi sam sa mnogim ljudima	-.08	-.51	-.16
63.	Nešto nije u redu sa mojim polnim organima			
64.	Za vreme nekih srčanih napada čini mi se kao da ću umreti	-.09	-.53	-.19
65.	Nekoliko puta nedeljno osećam da će se nešto strašno dogoditi	-.09	-.54	-.18
66.	Posle težih napora osećam vrtoglavicu i mučninu	-.08	-.56	-.17
67.	Bojim se da ću u društvu pocrveneti	-.08	-.52	-.15
68.	Ponekad sam ozbiljno zabrinut za moje zdravlje	-.08	-.49	-.16
69.	S vremena na vreme osećam kao da me nešto peče u stomaku	-.08	-.53	-.16
70.	Često mi je veoma teško da povežem misli	-.10	-.66	-.21
71.	Padaju mi na um neugodne reči i ne mogu ih se osloboditi	-.06	-.61	-.11
72.	Često sam se noću budio preplašen	-.08	-.60	-.15
73.	Osećam smetnje ako spavam okrenut na levu stranu, ili ako ispod glave nemam dovoljno jastuka	-.10	-.61	-.20
74.	Osećam jak strah kad primetim da mi srce slabo radi	-.09	-.58	-.17
75.	Nešto nije u redu s mojim čulima	-.10	-.56	-.19
76.	Plasljiviji sam od većine ljudi koje poznajem	-.07	-.55	-.14
77.	Ljudi smatraju da sam nespretn	-.07	-.59	-.15
78.	Siguran sam da sam upropastio srce zbog čestog uzrujavanja	-.08	-.63	-.16
79.	Kad sam u društvu teško mi je da smislim o čemu bih govorio	-.05	-.58	-.10
80.	Naveče ne mogu mnogo jesti, jer inače teško spavam	-.08	-.52	-.16
81.	Rekli su mi da se događa da hodam u snu	-.07	-.44	-.14
82.	Moje oči su jako osetljive na svetlo	-.06	-.50	-.12
83.	Kad sam uzbuđen moji pokreti postaju prilično nespretni	-.04	-.58	-.08
84.	Da nisam tako bolesljiv imao bih više uspeha u životu	-.07	-.59	-.14
85.	Ponekad mi dođe da razbijam stvari	-.04	-.54	-.07

86.	Ponekad imam izraziti osećaj da sam beskoristan	-.05	-.56	-.10
87.	Srce mi ponekad jako lupa bez nekog osobitog razloga	-.06	-.59	-.12
88.	Često osećam da mi je stomak naduven	-.07	-.58	-.14
89.	Desi mi se da zaboravim ime nekoga koga inače dobro poznajem	-.04	-.53	-.08
90.	Uglavnom sanjam ružne snove	-.10	-.58	-.20
91.	Izgubio sam poverenje u ljude	-.04	-.50	-.08
92.	Osećam da sam umoran od svega	-.08	-.64	-.16
93.	Ne volim kad su ljudi oko mene	-.07	-.59	-.14
94.	Neko kontroliše moje misli	-.13	-.62	-.25
95.	Ljudi me mrze, jer sam pametniji od njih	-.11	-.58	-.22
96.	Često me ogovaraju ljudi među kojima živim	-.09	-.58	-.18
97.	Ništa ne mogu učiniti kako treba	-.11	-.67	-.22
98.	Sve mi ide naopako	-.08	-.68	-.17
99.	Verujem da se sprema zavera protiv mene	-.13	-.68	-.25
100.	Uveren sam da me prate	-.13	-.68	-.25
101.	Ono što mi se događa, kazna je za moje grehe	-.12	-.62	-.25
102.	Neprijatelji mi rade o glavi	-.12	-.62	-.23
103.	Neko pokušava da utiče na moje misli	-.12	-.67	-.24
104.	Imao bih mnogo više uspeha, kad ne bi ljudi bili protiv mene	-.12	-.62	-.24
105.	Često sam osetio da me ljudi gledaju sa podcenjivanjem	-.12	-.62	-.23
106.	Ponekad danima ne mogu ništa jesti	-.11	-.63	-.22
107.	Neki su mi ljudi naneli toliko zla, da sam pomišljao da ih ubijem	-.10	-.63	-.20
108.	Izbegavam da budem u gomili kad god je to moguće	-.05	-.48	-.10
109.	Za mene ništa na svetu nije važno	-.09	-.54	-.18
110.	Često mi padaju na um neke neugodne stvari, iako ne želim da na to mislim	-.08	-.58	-.17
111.	Ne mogu tako dobro da razumem ono što čitam kao što sam to ranije mogao	-.10	-.60	-.20
112.	Kad krivac neće da prizna svoju krivicu, trebalo bi ga na to prisiliti	-.03	-.24	-.06
113.	Znam da više nikada neću biti srećan	-.12	-.62	-.24
114.	Izgubio sam sve što je za mene imalo nekog značenja	-.11	-.63	-.22
115.	Život mi je prošao uzalud	-.13	-.68	-.25
116.	Moj je život bio toliko pun nesreće, da žalim što sam se rodio	-.09	-.62	-.19
117.	Nemam volje ni za kakav posao	-.12	-.66	-.24
118.	Za mene je odavno život izgubio svaki smisao	-.13	-.66	-.26
119.	Uvek mislim da su stvari prljave	-.11	-.66	-.23
120.	Nikada nisam bio toliko nesrećan koliko sada	-.10	-.58	-.19
121.	Često sanjam o događajima iz detinjstva	-.06	-.42	-.12
122.	Često mi padaju na pamet veoma zle misli i reči kojih se veoma teško mogu rešiti	-.11	-.64	-.21
123.	Kada se uzrujam ili razljutim više ne znam za sebe	-.08	-.61	-.17
124.	Dešava mi se da se ukočim od straha	-.09	-.63	-.19
125.	Ponekad osećam da mi je teme meko	-.12	-.64	-.23
126.	Često se bez razloga uplašim	-.10	-.66	-.20
127.	Toliko sam nespretna i rasejana da pravim štetu po kući	-.12	-.64	-.23
128.	Ljudi mi kažu da se ponašam detinjasto	-.10	-.58	-.20
129.	Posle velikih uzbuđenja pokvari mi se stomak	-.10	-.59	-.19
130.	Kada me neko prekine u mislima, ne mogu se više setiti o čemu sam razmišljao	-.08	-.58	-.17
131.	Ne mogu jesti kada se uzbudim ili naljutim	-.07	-.61	-.14

132.	Nekoliko puta mi se desilo da sam u jelo stavio šećer umesto soli ili so umesto šećera	-.11	-.56	-.21
133.	Događa mi se da u govoru pobrkam redosled reči	-.08	-.57	-.17
134.	Obično se teško snalazim kada se u poslu pojavi neki problem	-.09	-.56	-.19
135.	Više puta mi se dogodilo da sam ušao u pogrešni voz, autobus ili tramvaj	-.09	-.56	-.19
136.	I danas čuvam sitnice iz detinjstva	-.06	-.34	-.13
137.	I u običnom razgovoru teško mi je da kažem ono što sam nameravao	-.11	-.61	-.21
138.	Često imam osećaj kao da me sam davno tera da nešto uradim	-.11	-.62	-.23
139.	Često razdražljivo reagujem kad se neko ne slaže sa mnom u diskusiji	-.08	-.61	-.15
140.	Ponekad i izbegavam kontakte sa drugovima iz straha da ću reći ili učiniti neku rđavu stvar	-.09	-.60	-.19
141.	Kada mi je teško, često mislim na majku	-.05	-.40	-.10
142.	Kad sam ljut, nikoga ne poznajem	-.07	-.53	-.14
143.	Kad se zbunim, imam osećaj da su mi misli stale	-.07	-.60	-.14
144.	Ponekad se toliko zamislim da ne vidim šta se oko mene događa	-.03	-.52	-.05
145.	Najlepše mi je kad se prepustim sanjarenju	-.04	-.38	-.08
146.	Često sam utučen	-.06	-.60	-.12
147.	Ljudi mi kažu da sam rasejan	-.07	-.57	-.14
148.	Ne volim čitati učene knjige	-.06	-.44	-.12
149.	Zbunjuju me susreti s nepoznatim ljudima	-.08	-.53	-.15
150.	Događa mi se da izađem iz kuće, a da sam zaboravio da obučem neki deo odeće	-.06	-.49	-.10
151.	Smatram da sam veoma društvena osoba koja voli izlaske	.03	.16	.07
152.	Drugi ljudi smatraju da sam ja živahna osoba	.05	.05	.09
153.	Jako volim bučna i vesela društva	-.04	-.02	-.08
154.	Uvek rado učestvujem na velikom skupu, na primer, na zabavi ili plesu	.00	.16	.00
155.	Veoma brzo se uključujem u novo društvo	.03	.22	.06
156.	Smatram da sam govorljiva osoba	.01	.06	.01
157.	Volim dolaziti u dodir sa mnogo raznih ljudi	.06	.14	.12
158.	U društvu sam više spreman govoriti nego da mirno ostanem u pozadini	.00	.08	.01
159.	Ja sam dobar za društvo	.02	.18	.04
160.	Volim pričati masne viceve	-.03	.00	-.06
161.	Mnogo volim da odlazim u različita društva	-.01	.01	-.02
162.	Gotovo svim mojim rođacima sam simpatičan	.03	.18	.06
163.	Moji su postupci obično brzi i sigurni	.04	.24	.08
164.	Volim zbijati šale	.00	.12	.01
165.	Ne bih se zbunio kada bih u grupi ljudi bio pozvan da započnem diskusiju ili da iznesem svoje mišljenje o nečem što dobro znam	.09	.23	.18
166.	Volim uveseljavati i zasmejavati ljude	.03	.18	.06
167.	Mogu govoriti satima o svemu i svačemu	.00	.06	-.01
168.	Obično sam ja onaj koji čini prvi korak pri sklapanju prijateljstva	.01	.05	.02
169.	Volim biti tamo gde se neprekidno nešto događa	.05	.08	.10
170.	Ljudi se uvek smeju mojim šalama	.00	.06	.00
171.	Sklon sam tome da u isto vreme radim nekoliko različitih poslova	.01	-.02	-.03
172.	Voleo bi zanimanje u kojem bi stalno imao posla s ljudima	.06	.16	.12

173.	Moj svakodnevni život je pun stvari koje me interesuju	.03	.22	.06
174.	Svidaju mi se brzi ritmovi	.03	.13	.06
175.	Obično sam prilično bezbrižan	.07	.22	.14
176.	Brz sam u poslu	.04	.24	.08
177.	Volim lukave i dosetljive ljude	.04	.16	.08
178.	Uvek sam dobro raspoložen	.01	.21	.02
179.	Ja uvek spremno prionem uz dobru ideju	.08	.24	.16
180.	Gotovo uvek imam spreman odgovor na primedbe koje mi upućuju	.04	.19	.09

Tabela 2. KVAZIKANONIČKI KOEFICIJENTI (X), KVAZIKANONIČKI FAKTOR (S) i KVAZIKANONIČKI KROFAKTOR (L) ČESTICA ZA PROCENU KLERONACIONALIZMA

Red. broj	TVRDNJA	X	S	L
1.	Da bi život imao smisla treba verovati u boga	.23	.57	.20
2.	Verovanje u boga je bekstvo čoveka od samog sebe	-.02	-.30	-.20
3.	Samo čovek oslobođen od verskih zabluda može slobodno odlučivati o svojoj sudbini	-.06	-.33	-.05
4.	Ideju o postojanju boga treba primiti kao apsolutnu istinu	.19	.62	.16
5.	Mlade bi trebalo vaspitati u religioznom duhu	.27	.69	.23
6.	Svi ljudi su božja deca	.22	.65	.19
7.	Što se više razvija nauka i čovek postaje obrazovaniji, sve je manje potreba za religijom	-.16	-.42	-.13
8.	Priče o besmrtnosti duše su izmišljotina	-.12	-.33	-.10
9.	Nacionalno mešoviti brakovi su unapred osuđeni na propast	.27	.67	.23
10.	Prema drugim nacijama treba uvek biti oprezan i suzdržan, čak i kada su se pokazale kao naši prijatelji	.27	.61	.23
11.	Otvorenost prema drugim nacijama donosi svakoj naciji više štete nego koristi	.32	.69	.27
12.	Bilo bi najbolje kada bi svi pripadnici jedne nacije živeli u okviru svoje vlastite republike	.28	.72	.24
13.	Treba težiti očuvanju svake pojedine nacije	.27	.72	.23
14.	Mlade bi trebalo odgajati u duhu pripadanja vlastitoj naciji	.26	.76	.22
15.	Svi pripadnici moje nacije trebalo bi da uvek i u svakom pogledu više cene vlastitu naciju od drugih	.35	.74	.30
16.	Čovečanstvo bi trebalo da postavi sebi za cilj potpuno ukidanje nacija	.06	-.12	.05
17.	Besmislena je tvrdnja da su sve nacije jednake, očigledno je da ima vrednijih i manje vrednih	.24	.57	.21
18.	Za mene je čovek bez nacije kao čovek bez vlastitog doma	.20	.63	.17
19.	Osećanje vrednosti za sopstvenu naciju jedno je od najlepših osećanja koje čovek može imati	.20	.60	.17
20.	Čovečanstvo predstavlja jednu pravu ljudsku zajednicu i svaka podela na nacije je štetna i besmislena	-.09	-.22	-.08

LITERATURA

1. Bosnar, K., S. Horga, F. Prot i K. Momirović (1984): Karakteristike kolekcije testova za procenu osobina ličnosti na osnovu jednog kibernetičkog modela. Čovek i zanimanje, 4: 7-9.

2. Bosnar, K., F. Prot i K. Momirović (1984):
QCCR. U K. Momirović i sur., „Kompjuterski programi za klasifikaciju, selekciju, programiranje i kontrolu treninga”, FFK, Zagreb.
3. Festinger, L. (1957):
A theory of cognitive dissonance. Row, Peterson, Evanston III.
4. Eysenck, H.J. (1981):
Models of personality. Springer, Berlin.
5. Fulgosi, A. (1981):
Psihologija ličnosti: teorije i istraživanja. Školska knjiga, Zagreb.
6. Momirović, K., S. Horga i K. Bosnar (1982):
Prilog formiranju jednog kibernetičkog modela strukture Konativnih faktora. Kineziologija, 14, 5: 83–108.
7. Momirović, K., S. Horga i K. Bosnar (1984):
O mogućnosti sinteze nekih teorija ličnosti na temelju jednog kibernetičkog modela strukture konativnih faktora. Čovek i zanimanje, 4: 3–6.
8. Powell, A. and J. R. Royce (1981):
An overview of a multifactor – system theory of personality and individual differences: I. The factor and system models and the hierarchical factor structure of individuality. Journal of Personality and Social Psychology, 41, 4: 818–829.
9. Prot, F. i K. Momirović (1984):
Karakteristike jedne baterije mjernih instrumenata za procjenu konativnih faktora konstruiranih s pomoću računala. Čovek i zanimanje, 4: 10–15.
10. Royce, J.R. and A. Powell (1981):
An overview of multifactor – system theory of personality and individual differences: II. System dynamics and personsituation interaction. Journal of Personality and Social Psychology, 41, 5: 1019–1030.
11. Smith, M. B., J. S. Bruner and R. W. White (1956):
Opinions and personality. Wiley, New York.

LITERATURNE BELEŠKE

- Momirović, K. (1987):
Uticaj neiskrenosti na rezultate u testovima za procenu sistema vrednosti. Rukopis, FFK, Zagreb
- Momirović, K. (1987):
Relacije primarnih konativnih faktora i rezultata u testovima za procenu socijalnih stavova. Rukopis, FFK, Zagreb.
- Uzelac, S., E. Hofman i I. Ignjatović (1987):
Latentna struktura stavova prema religiji i naciji. Rukopis, FFK, Zagreb.
- Wolf, B. i K. Momirović (1987):
Metrijske karakteristike skale stavova prema kleronacionalizmu. Rukopis, FFK, Zagreb.

Dr BORIS WOLF

RELACIJE PRIMARNIH KONATIVNIH FAKTORA I STAVOVA PREMA RELIGIJI I NACIJI

Rezime

Na uzorku od 678 muškaraca, starih od 19 do 27 godina, analizirane su, pod modelom kvazikanoničke analize kovarijansi, relacije između 180 indikatora za procenu konativnih regulatora i 20 indikatora za procenu stavova prema religiji i naciji. Jedina značajna kvazikanonička korelacija, niska po svojoj veličini, ukazala je da kleronacionalistički stavovi, jednim delom, značajno ovise od poremećaja sistema za kontrolu i koordinaciju regulativnih mehanizama, sistema za integraciju u socijalno polje i, nešto u manjoj meri, od poremećaja sistema za regulaciju i kontrolu organskih funkcija i reakcija odbrane.

Dr BORIS WOLF

RELATIONS OF THE MOST IMPORTANT CONATIVE FACTORS AND ATTITUDES
TOWARDS RELIGION AND NATION

Summary

A sample of 678 men, at the age of 19 to 27, by the model of quasicanon analysis of covariances, was used to analyze relations among 180 indicators for estimation of conative regulators and 20 indicators for estimation of attitudes to religion and nation. Only one quasicanon correlation, not very high, showed that clergynational attitudes, only partly, significantly depend on the disturbance of the system for control and coordination of regulatory mechanisms, systems for intergration into some social field and finally, not very much, on disturbances of systems for regulation and control of organic functions and defence reactions.

ZNAČAJ REFORMNIH PEDAGOŠKIH PRAVACA ZA RAZVITAK PEDAGOŠKE PROPEDEUTIKE I TEORIJE VASPITANJA

I

Pravci „reformne pedagogije” su produbljujući neke probleme pedagoške propedeutike, doprineli zanivanju niza teorijskih pitanja.

U okviru pravca „socijalna pedagogija” odnos pedagogije prema drugim naukama, razmatran je prevazilaženjem Herbartove postavke o etici i psihologiji kao osnovama pedagogiji. Prema Natorpu (Natorp) propedeutičko pitanje iscrpljuje se u dvojnomo obrazloženju pedagogije: s jedne strane „čistim zakonodavnim naukama” (logika, etika, estetika) i psihologijom, s druge strane. Na osnovu ovoga, pedagogija bi obuhvatila nauku o obrazovnoj sadržini i nauku o obrazovnoj delatnosti. Na poseban način je tretirana veza pedagogije i logike (kao kritike saznanja), pored veza sa ostalim naukama. Na osnovu ovoga izveden je problem značaja koji ima logika za značenje i konstituisanje obrazovnih sadržaja, kao bitnog teorijskog pitanja vaspitno-obrazovne delatnosti.

Posebna pažnja je (u okviru „socijalne pedagogije”) poklonjena teleološkom problemu. Da bi se objasnila celina pedagoških ciljeva, tj. unutrašnje zakonitosti prema kojoj se u životu čoveka stvara ono što je čovečno, specifično ljudsko, za Natorpa je pogodniji termin – obrazovanje. Obrazovanje znači davanje oblika, tj. dovodenja nekog objekta do njemu svojstvenog savršenstva. Pojam o nečemu što još ne postoji, već tek treba da nastane, naziva Natorp idejom. Ideja obrazovanja je osnovni pojam ove pedagoške koncepcije.

Objašnjavajući princip na osnovu koga se izvodi ideja obrazovanja, Natorp se bavi pitanjem transformacije iskustva (koje se bazira na jedinstvu samosvesti) u misao – polazeći od neokantovske filofske škole. Reverzibilno odošenje čovekovog empirijskog bića prema nadempirijskim svrhama – ideji obrazovanja, bitno je pitanje za objašnjenje vaspitljivosti, obrađljivosti, kao suštinskog pitanja teorije vaspitanja.

Predstavnici „socijalne pedagogije” smatrali su da je teorijsko (tj. opštevređnosno, objektivno) obrazlaganje u pedagogiji moguće samo preko objektivnog istraživanja (koje u tzv. objektivnim naukama – logici, etici, esteticima) nalazi mogućnost da se otkrije zakonitost. Što potpunije prikazivanje individualnog subjektivnog doživljaja, moguće je zahvaljujući psihološkim

saznanjima, te se uloga psihologije, u teorijskom zasnivanju pedagoškog fenomena, odnosi na individualizovanje vaspitno-obrazovne delatnosti.

Obrazovanje je tzv. duhovna tekovina pojedinca, dostignuta do izvesnog stepena razvoja, kao što se sličan proces, koji se odnosi na zajedničku tekovinu čovečanstva, naziva kulturom. Obrazovanje se tretira kao stvaranje ljudskih karakteristika u biću u razvoju. Takav proces pretpostavlja *svrsishodnost* i *usavršavanje*, kao suštinskih pojmova teorije vaspitanja. On se odvija u zajednici koja je nosilac i baštinik kulturnih vrednosti, tj. kulture kao zajedničke tekovine pojedinaca.

Na osnovu iznetih opštih pojmova, postavljaju se osnove intelektualnog, moralnog i estetskog vaspitanja.

II

Baveći se pitanjem problematizovanja „pedagogije od opšte vrednosti”, predstavnici „duhovno-naučne pedagogije”, preispitivali su odnos pedagogije prema srodnim naukama, te time obuhvatili jedno od bitnih pedagoško-propedeutičkih problema.

Naučna psihologija koja do saznanja dolazi istraživanjem uzročno-posledičkih veza posmatranjem i eksperimentom predstavlja pravu osnovu pedagogiji. Saznanja o funkcionisanju psihičkih pojava u njihovoj međuzavisnosti su *conditio sine qua non* za mogućnost svrsishodnog vaspitnog delovanja, a na toj osnovi se može očekivati zasnivanje nauke o vaspitanju, koja bi bila objektivna (opšte vrednosna).

Objektivna (od opšte vrednosti pedagogija, koja bi dostigla apstraktnost neophodna nauci) bila bi srodna svim disciplinama u kojima je primenjivan tzv. prirodni princip (nastao u 17. i 18. veku u prirodnim naukama). Istorijski princip, koji je već primenjivan u dugim naukama o čoveku i društvu, jedino nije postojao u nauci o vaspitanju, što je uslovalo njenu zaostalost u odnosu na ostale srodne nauke. Istorijski princip, međutim, nije mogao da nadomesti potisnuti prirodni princip.

Iz prethodno navedenog usledilo je pitanje svrha i ciljeva vaspitanja. Jedan od najznačajnijih predstavnika ovog pravca Diltaj (Dilthey) je smatrao da se samo iz cilja života može izvesti cilj vaspitanja. Kao najbolji dokaz ovom svom stavu naveo je istoriju morala. Moralni stavovi nikada nemaju opštu vrednost, kakvu imaju logički ili matematički stavovi. Iz etike se ne može određivati cilj koji bi imao opštu vrednost, tj. objektivno važenje (kako su smatrali Herbart i njegovi sledbenici). U tom smislu Diltaj je smatrao istorijski pristup u istraživanju vrednosnih stavova, značajnijim za konstituisanje jedne opštesistematske, tj. opšte vrednosne nauke o vaspitanju. To je značilo prihvatanje, induktivnog (umesto dotadašnjeg deduktivnog) pristupa.

Teleološko preispitivanje moguće je jedino na temelju psihičkog života, čiji izraz mora biti opšte vrednosni stav o životnom smeru, te na toj osnovi izvedena pravila za delovanje. Svrsishodne radnje su one koje su usmerene ka održanju i povećanju svoje egzistencije i egzistencije svoje vrste. Na ovakvoj svrsishodnoj psihičkoj vezi zasniva se mogućnost održavanja vrsta i održavanja kao i jačanja organizacije živih bića. Ova teleološka veza sadrži korene svih svrsishodnih efekata u čovečjem životu, u društvu i istoriji. Upoznavanje strukture ili tipa psihičkog života, čini mogućim zasnivanje sistema o pravilima vaspitanja.

Na osnovu poznavanja pomenute teleološke veze psihičkog života mogu da se izvedu oznake po kojima se tzv. duhovni svet jasno razlikuje i izdvaja u poređenju sa prirodnim poretom. Ove oznake čine osnovne pojmove za shvatanje vaspitanja kao i za konstituisanje naučne pedagogije. Na činjenicama tzv. duhovnosti javljaju se svrsishodnost i savršenstvo. One

su potčinjene normama, a život u individuama i čovečanstvu pokazuje pojavu razvojnosti (evolucije).

Svrishodnost, savršenstvo, norma (ili pravilo) kao i *razvitak* su oznake tzv. psihičkih veza, te rasprava o njima pokazuje u kome obliku je moguća jedna opštevalidna, objektivna nauka o vaspitanju, iz kojih se načela ona može izvesti, te koliki je domet pri rešavanju praktičnih vaspitno-obrazovnih pitanja.

U svetlu napred postavljenih problema, Diltaj definiše vaspitanje „kao proces u kome odrasli planski obrazuju psihički život odrastajućih”.¹ Pojam vaspitanja ima ovaj širi smisao, ali ima i preneseni smisao; obrazovanje kao pokazivanje efekta nekog uticanja, pri čemu se dopunjavaju jedan subjekat i jedan svestan cilj. Vaspitanje je uvek sistem planskog delovanja, u napred pomenutom smislu, a pedagogija se određuje kao saznanje tog sistema.

Obrazovanje je svaki rad kojim se teži da se postavi savršenstvo pojava i njihovih veza u psihičkom (duševnom) životu. Tako zadobijeno savršenstvo naziva se obrazovanošću.

Naučna pedagogija (o uslovima čijeg konstituisanja Diltaj tek raspravlja, smatrajući da će realizacija na pomenutom putu biti u budućnosti) imala bi dva dela. Zadaci prvog dela bili bi: ispitivanje porekla vaspitanja, nastave, škola, sistema vaspitanja i obrazovanja u društvu; odnose vaspitanja i obrazovanja prema „središtima spoljašnje organizacije društva” (porodice, opštine, države i crkve); istraživanje sposobnosti vaspitača, te odnosa te sposobnosti prema dispozicijama vaspitanika (pedeotološki problemi).² Drugi deo obuhvatao bi analizovanje međusobnih odnosa pojava u vaspitno-obrazovnoj delatnosti, te izvođenje normi „od opšte vrednosti”, koje ovu delatnost određuju kao i ostale oblasti društvene svesti (moral, nauku, umetnost i sl.).

U okviru ovakvog koncepta pedagogije („duhovno–naučne”, pre svega Diltajeve) bitno je distingviranje pojma – t e l e o l o š k e v e z e – čije je poreklo u strukturama psihičkog i društvenog života, kao doprinos pedagogskoj teoriji.

III

Pravac „eksperimentalna pedagogija” je proklamujući potrebu upoznavanja deteta (tj. njegovog duševnog života) doprinosio razvitku teorije vaspitanja formulacijama detetove specifičnosti, njegovog individualiteta i aktiviteta. Na osnovi izražene svesti o potrebi poznavanja psihičkog života deteta, njegovih sposobnosti i psihofizičkog razvoja, izgrađivale su se teorijske osnove vaspitno-obrazovne delatnosti.

Jugoslovenski predstavnici ili pristalice ovog pravca (Radosavljević, Ljubunčić, Tunkl) doprinosili su teorijskom zasnivanju problema intelektualnog vaspitanja zahvaljujući sopstvenim eksperimentalnim istraživanjima. Zahvaljujući pravcu „eksperimentalna pedagogija”, sazrevala je svest o neophodnosti poznavanja dečjeg psihičkog života, razvojnih zakonitosti i stupnjeva, ali i individualnih osobenosti i razlika kao preduslovu za uspeh vaspitno-obrazovnog procesa. „Eksperimentalna pedagogija” je delovala na razvitak pedagoške propedeutike u smislu da je težila uključivanju psiholoških saznanja (posebno iz oblasti razvojne psihologije, što predstavlja najznačajniji rezultat ovog uticanja) u osnove pedagoškog obrazovanja i uspostavljanja tesne saradnje sa ovom naučnom oblašću.

¹ Vilhelm Diltaj: O mogućnosti jedne nauke od opšte vrednosti, Pedagogijska knjižnica, Beograd, 1908, str.17

² Isto, str. 19, 20, 21 i 24

IV

U okviru pravca „kulturna pedagogija”, Keršenštajnerovo (Kerschensteiner) distingviranje pojmova obrađljivosti (procesualni aspekt) i obrazovanja (finalni aspekt), predstavljalo je značajno teorijsko produbljivanje krucijalnih pojmova nauke o vaspitanju.

Pojam obrađljivost značio je mogućnost formiranja iz realne, rođenjem date jedinke, jedinstvene moralne ličnosti koja po sebi predstavlja vrednost – (aksiološki smisao) putem stvaranja navika u funkcionalnim vezama jednostavnim delatnosti – (psihološki smisao), da bi se mogla objektizovati etički svrsishodna postojanost ličnosti – (teleološki smisao).³

Rezultat ove mogućnosti je obrazovanje kao probuđen smisao za vrednost, putem obrazovnih dobara (tj. tekovina sveg kulturnog stvaranja) do individualno moguće dubine i širine – (aksiološki aspekt). Na ovoj osnovi usledilo je utvrđivanje odnosa između individualnog i socijalnog u pedagogiji. Etičko formiranje u zavisnosti od psihofizičkih potencijala individue, kao uslov pravovremenog saznanja unutrašnjeg poziva svakog pojedinca, kako bi pronašao pravo mesto u zajednici, predstavlja teleološki aspekt obrazovanja.

U teleološkoj vezi – etičnost individue i moralizovanost zajednice – poseban značaj i mesto ima pojam aktiviteta, na čemu je zasnovana radna komponenta obrazovanja.

Realizacija cilja obrazovanja – moralno autonomna ličnost – moguća je zahvaljujući opštim načelima obrazovanja, koji proizilaze iz pojma obrazovanja:

- princip totaliteta – tretiranje vaspitanika kao teleološko jedinstvo jednog individualnog nagonkog bića (koje putem razvitka svih u jedinstvu organizovanih funkcija) postaje individualno umno biće, na osnovu opštih zakonitosti

- princip aktualiteta – prihvatanje postojane aktualne psihofizičke strukture vaspitanika

- princip autoriteta – nužnost tolerisanja heteronomne poslušnosti vaspitanika kao etape ka moralnoj autonomiji

- princip slobode – omogućavanje vaspitaniku samostalnog odlučivanja i samoopredeljivanja u delanju i ponašanju, u brižljivo odabranim životnim okolnostima

- princip aktiviteta – omogućavanje slobodno izabranih (od strane vaspitanika) delatnosti (sa obrazovnom namerom), čiji tok i rezultat, forma i sadržaj odgovaraju aktualnoj psihofizičkoj strukturi vaspitanika

- princip socijaliteta – omogućavanje vaspitaniku da, na svakom stupnju razvitka, kao etizovani član zajednice doprinosi svojim delanjem njenom moralnom usavršavanju

- princip individualiteta – usaglašavanje strukture kulturnog dobra sa strukturom individualnog akta vaspitanika, kao uslovu da kulturno dobro postane obrazovno efikasno.⁴

Preko koncepta „obrazovnih dobara”, ovaj pravac je značajno doprineo teorijskom zasnivanju problema vaspitno-obrazovnih sadržaja.

Razmatranje navedenih problema, predstavlja produbljivanje smisla moralnog i u vezi s njim ostalih komponenata vaspitanja.

IZBOR IZ BIBLIOGRAFIJE

1. Diltaj Vilhelm: O mogućnosti pedagogijske nauke od opšte vrednosti, Beograd, 1908.
2. Diltaj Vilhelm: Zasnivanje duhovnih nauka, Beograd, 1980.
3. Keršenštajner Georg: Teorija obrazovanja, Beograd, 1939.

³ Georg Keršenštajner: Teorija obrazovanja, Beograd, 1939, str. 301, 312.

⁴ Isto, str. 397, 416, 430, 441, 447, 458

4. Meumann Ernst: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen I–II, Leipzig, 1907.
5. Natorp Paul: Opšta pedagogija, Beograd, 1922.
6. Natorp Paul: Philosophie und Pädagogik, Margburg, 1909.
7. Radosavljević Paja: Uvod u eksperimentalnu pedagogiju, I–II, Zagreb, 1910, 1912.

Dr LJUBICA ACIGAN

ZNAČAJ REFORMNIH PEDAGOŠKIH PRAVACA ZA RAZVITAK PEDAGOŠKE PROPEDE- UTIKE I TEORIJE VASPITANJA

Rezime

„Reformi pedagoški pravci“ doprineli su produbljivanju u proučavanju pitanja veza pedagogije sa drugim naučnim oblastima (pedagoška propedeutika), svrha i ciljeva vaspitanja i obrazovanja (pedagoška teleologija), principa, sadržaja i područja – komponenata vaspitanja (u okviru teorije vaspitanja).

U okviru pravca „socijalna pedagogija“, u vezi sa teleološkim problemom, razmatrani su svrshodnost i usavršavanje, kao suštinski pojmovi teorije vaspitanja. U okviru pravca „duhovno–naučna pedagogija“ bitno je bilo Diltajevo distingviranje pojma „teleološke veze“, čije je poreklo obrazlagano strukturama psihičkog i društvenog života. Zahvaljujući pravcu „eksperimentalna pedagogija“ sazrevala je svest o neophodnosti poznavanja naučnih rezultata o dečjem psihičkom životu, razvojnim zakonitostima i individualnim osobenostima, kao preduslovu efikasnosti vaspitanja. „Kulturna pedagogija“ je doprinosila produbljenijem razmatranju problema opštih principa obrazovanja, kao i pitanja vezana za vaspitno–obrazovna područja.

Dr. LJUBICA ACIGAN

THE IMPORTANCE OF REFORM PEDAGOGICAL BRANCHES FOR THE DEVELOPEMENT OF PEDAGOGICAL PROPEADEUTICS AND THE UPBRINGING THEORY

Summary

„The reform pedagogical branches“ have contributed the deepening of studying the question of connections between pedagogy and other scientific fields (pedagogical propaedeutics), purposes and aims of upbringing and education (pedagogical teleology), principles, contents and spheres – components of upbringing (in the context of upbringing theory).

In the context of the „social pedagogy“ branch, and in connection with the teleological problem, the appropriateness and improvement were discussed as essential concepts of the upbringing theory.

In the context of the „spiritual – scientific pedagogy“ branch Diltai's distinguishing of the notion of „teleological connection“ was important, and its origin was justified by the structures of psychological and social life. Thank's to the branch of the „Experimental pedagogy“ the consciousness about the necessity for recognizing scientific results about the child's mental life, development of – rules and individual characteristics as the prerequisites of effective upbringing is continually rising. The „cultural pedagogy“ also contributed the deepening of inspection as problems of general educational principles, as well as questions connected with the upbringing and educational fields.

Dr RADOVAN GRANDIĆ

**TEORIJA VASPITANJA U SISTEMU PEDAGOŠKIH DISCIPLINA I STUDIJSKIM
PROGRAMIMA U SR SRBIJI**

Dosadašnja razmatranja strukture obrazovanja budućih pedagoga još uvek ostavljaju dovoljno prostora za koncipiranje takve koncepcije njihovog pripremanja za uspešno i stvaralačko istraživanje pitanja koja su značajna za permanentno osavremenjavanje pedagogije kao nauke koja vaspitanje – tu posebnu društvenu delatnost – proučava, istražuje u njegovoj ukupnosti odnosno celovitosti. Potrebno je u vezi sa navedenom konstrukcijom napomenuti da se ovako određena pedagogija kao celovita naučna disciplina ne može identifikovati sa opštom pedagogijom koja u okviru pedagogije proučava opšta, osnovna pitanja vaspitanja, probleme činilaca i uslova razvoja i vaspitanja ličnosti i bitnih komponenata toga razvoja u okviru utvrđenih komponenata vaspitanja. Polazeći od toga stanovišta opšta pedagogija u svom prvom delu (N. M. Potkonjak) „obuhvata osnovna pitanja vaspitanja kao fenomena i prakse, metodološka pitanja...” i ne manje „...pitanja pedagogije kao nauke”. Taj deo pedagogije se u studijskom planu i programu (da li uvek opravdano?) naziva „Uvod u pedagogiju” ili „Pedagogija I”.

Drugi deo opšte pedagogije po pravilu obuhvata problematiku „...vaspitanja svestrane socijalističke ličnosti u našim savremenim uslovima”. On nosi naziv „Teorija vaspitanja” ili „Pedagogija II”.

Bez pretenzije da se detaljnije zalazi u dokazivanje navedenog diferenciranja Pedagogije i Opšte pedagogije, nije suvišno napomenuti da se u poslednjim godinama zanemaruje izučavanje teorijskih osnova vaspitanja i obrazovanja uz obrazloženje da mlade, pre svega, treba pripremiti za što bolje uključivanje u praksu.¹ Zagovornici ovakve koncepcije teže da u studije pedagogije uključe što više „praktičnih” predmeta kako bi se mladi što bolje snašli u praksi odnosno na radnom mestu. Međutim, takvi uspesi su, po pravilu po svom karakteru pragmatistički i kratkotrajni jer razvoj nauke, tehnike i tehnologije zahteva stalno povezivanje teorije i prakse u jednu jedinstvenu celinu.

Izučavanje teorijskih osnova, odnosno teorijskih pitanja vaspitanja veoma je različito određeno u studijama pedagogije. Negde se ova problematika izučava u okviru posebnog

¹ Više o tome u raspravi N. M. Potkonjaka „Opšta pedagogija u sistemu pedagogije”. Izabrani radovi, I knjiga, Pedagoški fakultet, Osijek 1981., str. 146. i dalje.

predmeta, negde kroz više disciplina, negde se ova pitanja izlažu u okviru srodnih oblasti itd. To nije prihvatljivo jer je samim tim i studije pedagogije teško organizovati. Najprihvatljivija je ona koncepcija koja teorijske osnove vaspitanja izučava u okviru jedne posebne discipline, odnosno predmeta.

Ako pogledamo strukturu sistema pedagoških disciplina videćemo da se teorijskim osnovama vaspitanja bavi opšta pedagogija. Isto tako primetno je da opšta pedagogija svoj predmet proučava i gradi na dve poddiscipline i to na onom delu u kome se proučavaju sva fundamentalna, bitna, konstitutivna pitanja vaspitanja, pitanja pedagogije kao nauke i neka metodološka pitanja, dok se u drugom delu proučavaju problemi vaspitanja svestrano razvijene socijalističke ličnosti u našim savremenim uslovima.

Mi se u našem radu nećemo zadržavati na prvom delu proučavanja Opšte pedagogije tj. na Uvodu u pedagogiju jer je naš zadatak da sagledamo strukturu Teorije vaspitanja a da poseban akcenat stavimo na problematiku moralnog vaspitanja.

Polazeći od cilja kome težimo u procesu formiranja svestrano razvijene socijalističke ličnosti, smatramo da teorijom vaspitanja obuhvatamo proučavanje sledećih osnovnih pitanja:²

a) kako teče proces izgrađivanja integralne svestrano razvijene ličnosti našeg društva polazeći od razvitka, kako društvenog tako i naučnog, kulturnog, tehničkog i privrednog, u tim okvirima pokušati da se sagleda i utvrdi da li postoje određeni sistemi izgrađivanja takve ličnosti.

b) utvrditi koji su to opšti principi, metode, faktori, uslovi, sredstva i oblici koji doprinose izgrađivanju svestrane socijalističke ličnosti, odnosno sagledati opšte probleme metodike vaspitanja svestrane ličnosti,

c) sagledati proces izgrađivanja pojedinih komponenti, svojstava i odlika svestrane ličnosti i ukazati na međusobnu zavisnost i povezanost tih komponenata. Treba istaći da među pedagozima postoji nesaglasnost o tome koje su to komponente što čine svestrano razvijenu ličnost. Po nekim autorima to je ličnost koja predstavlja zbir tri, četiri, pet pa i više „strana”, pa se svaka od tih „strana” posebno i obrađivala. Tek u poslednje vreme se govori i proučava ličnost u celini, govori se o jedinstvu i nedeljivosti pojedinih komponenata (strana), kao i o uticajima savremenih uslova u kojima ličnost živi, formira se a koji imaju velikog uticaja na njen razvoj. Nije dobro teoriju vaspitanja shvatiti samo tako da ona ukaže na praktični značaj pojedinih komponenata ili pojedinih institucija na razvoj ličnosti. Ona treba i na ta pitanja da ukaže, ali je pre svega njen zadatak da projektuje i proučava proces formiranja i izgrađivanja svestrane socijalističke ličnosti u celini uzimajući u obzir sve aspekte i sve uzraste razvoja ličnosti. Na taj način ona, mišljenja smo, postaje osnova ostalim pedagoškim disciplinama za konkretnije proučavanje ove problematike sa aspekta svog predmeta proučavanja, kao i institucijama koje se bave problemima vaspitanja, odnosno vaspitnog rada. To ne znači da bi se u proučavanju problematike teorije vaspitanja smela zanemariti tekovina drugih nauka. Jer tih tekovina ima i sada u teoriji vaspitanja, ali one ne smeju da predstavljaju prosti zbir stavova iz tih nauka kao što se ponekad to čini. Ona treba, ukoliko želi da očuva mesto u sistemu pedagoških disciplina, da bude integralna pedagoška disciplina sa jasnim sadržajem i strukturom jer samo na taj način će uspeti da integralno izloži koncepciju vaspitanja i osnovu na kojoj ta koncepcija počiva.

Polazeći od prethodnih razmatranja, pokušaćemo da na osnovu uporedne analize jednog dela studijskog plana i programa pedagogije na fakultetima u SR Srbiji (Beograd, Novi Sad, Priština) na kojima se obrazuju stručnjaci iz ove naučne oblasti, utvrdimo sličnosti i razlike u strukturi i organizaciji studija pedagogije. Naime, analizirali smo strukturu programa za Teoriju

² Ibid, str. 164–165.

vaspitanja, predmeta koji se na studijskim grupama pedagogije u Beogradu i Novom Sadu izučava u okviru navedenog naziva, a u Prištini se to ostvaruje u okviru predmeta Uvod u pedagogiju (koji se nalazi i u studijskom planu novosadske studijske grupe pedagogije) i Pedagogija II.

Novi Sad

Analiza studijskog plana i programa iz Teorije vaspitanja pokazuje da se nastava za ovu disciplinu od školske 1988/89. godine ostvaruje u toku III godine studija sa 3 časa predavanja, 2 časa vežbi i jedan čas seminaru nedeljno, da bi studenti na kraju te godine ovaj ispit polagali pismeno i usmeno. Studenti su u obavezi da se opredele za izradu seminarskog rada iz ovog predmeta ili iz Istorije pedagoških teorija, a mogu i da se opredele i za izradu domaćeg diplomskog rada.

Tematske celine predviđene programom ovog predmeta su:

- teorija vaspitanja u sistemu pedagogije
- analiza vaspitnog procesa
- vaspitanje svestrano razvijene ličnosti
- fizičko vaspitanje
- intelektualno vaspitanje
- društveno moralno vaspitanje
- estetsko vaspitanje
- radno-tehničko vaspitanje
- problemi seksualnog vaspitanja
- uloga porodice u vaspitanju i obrazovanju
- vaspitanje u slobodnom vremenu
- vaspitni rad u dečjim i omladinskim organizacijama
- vaspitač i vaspitanik u procesu vaspitanja
- teorija vaspitanja danas

Beograd

Nastava iz navedene discipline ostvaruje se prema studijskom programu od školske 1987/88. godine u III godini sa 3 časa predavanja i 3 časa vežbi, a u toku godine predviđena su tri kolokvija. Tematske celine su:

- vaspitanje svestrano razvijene ličnosti
- fizičko i zdravstveno vaspitanje
- intelektualno i radno vaspitanje
- društveno-moralno vaspitanje
- estetsko vaspitanje
- osnovi metodike vaspitanja svestrane socijalističke ličnosti

Priština

Studenti pedagogije slušaju nastavu iz Teorije vaspitanja prema studijskom programu iz 1980/81. školske godine u toku II, III i IV godine sa po 2 časa predavanja i 2 časa vežbi. Posle svake obrađene komponente vaspitanja predviđeni su kolokviji (anketa, test i tome slično), a nakon obrade moralnog vaspitanja studenti obavljaju kolokvijum u vidu usmene konsultacije.

Obaveza je studenata da izrade jedan seminarski rad u toku III do VIII semestra. Osmi semestar je predviđen za rekapitulaciju svih komponenata vaspitanja kao i njihovog povezivanja u jednu celinu. Tu se predviđaju razgovori sa predmetnim nastavnikom kao i sa drugim stručnjacima koji se bave pitanjima vaspitanja i obrazovanja. Studenti, takođe mogu iz ovog predmeta da biraju i teme diplomskih radova. Tematske celine su:

- fizičko vaspitanje
- intelektualno vaspitanje
- radno i opštetehtničko vaspitanje
- moralno vaspitanje
- estetsko vaspitanje

Na osnovu iznete strukture predmeta Teorija vaspitanja mogu se uočiti određene sličnosti, a i razlike. Nastavnim planom novosadske studijske grupe predviđen je jedan čas nedeljno za kolektivno razmatranje seminarskih radova, dok u beogradskoj i prištinskoj to nije predviđeno mada su studenti obavezni da urade u toku slušanja ovog predmeta jedan seminarski rad. Broj časova predavanja kao i slušanja ovog predmeta je isti na novosadskom i beogradskom fakultetu (po tri časa nedeljno u III godini) dok je na prištinskom predviđeno po dva časa nedeljno u toku tri godine. Broj časova vežbi na prištinskom i novosadskom fakultetu iznosi dva časa nedeljno a na beogradskom tri časa nedeljno.

Što se tiče tematskih celina koje su predviđene nastavnim programom ovog predmeta u ova tri centra takođe postoje sličnosti a i razlike. Ono što je zajedničko jeste to da je predviđeno obrađivanje komponenata svestrano razvijene ličnosti s tim što je u novosadskom i prištinskom programu obuhvaćeno pet komponenata, dok je beogradskim programom intelektualno i radno vaspitanje dato kao jedna celina.

Takođe je ovim dvema komponentama dato manje prostora u odnosu na druga dva fakulteta. Isto tako problematika seksualnog vaspitanja u prištinskom programu obrađuje se u sklopu društveno moralnog, odnosno moralnog vaspitanja, u novosadskom kao posebna tematska celina a u beogradskom programu nije ni predviđena. Prištinskim programom predviđeno je obrađivanje samo komponenata svestrano razvijene ličnosti dok su u beogradskom programu predviđene pored komponenata još dve celine i to: „Vaspitanje svestrano razvijene ličnosti” i „Osnovi metodike vaspitanja svestrane socijalističke ličnosti”, s napomenom da se one po nastavnim jedinicama međusobno prepliću i povezuju (metode, sredstva i principi vaspitanja). Ove tematske celine sadržane su i u nastavnom programu novosadske studijske grupe i to kroz tematsku celinu „Vaspitanje svestrano razvijene ličnosti”, i jednim delom kroz „Analizu vaspitnog procesa”, deo koji se odnosi na sadržaje vaspitnog rada.

Kao što je primetno nastavnim planom i programom prištinske studijske grupe predmetu Teorija vaspitanja dato je daleko više prostora, bez obzira što je njime u okviru ovog predmeta, predviđeno realizovanje samo komponenata svestrano razvijene ličnosti, dok je u beogradskom i novosadskom programu dat približno isti tretman, ako se uzme u obzir da je u novosadskom programu predviđen jedan čas seminara i dva časa vežbi, a broj časova predavanja je isti. Mišljenja smo da je program Teorije vaspitanja koji se sluša na novosadskom fakultetu u odnosu na beogradski i prištinski kompletniji i celovitiji. Ovo spominjemo zbog toga što je njime obuhvaćeno i proučavanje nekih osnovnih faktora formiranja i izgrađivanja jedne celovite ličnosti kao i pitanja analize vaspitnog procesa i odnosa vaspitača i vaspitanika u procesu ostvarivanja cilja kome teži naše društvo. Tu su i pitanja tretiranja predmeta Teorije vaspitanja u sistemu pedagogije kao i njen značaj u odnosu na razvoj naučno-tehničke revolucije i istraživanja u ovoj oblasti. Ovih pitanja odnosno celina nema, bar nisu naznačena, u programima Teorije vaspitanja u beogradskom i prištinskom fakultetu tako da ne možemo sa sigurnošću tvrditi da li se uopšte

i realizuju. Smatramo da bi u koncipiranju i tretiranju Teorije vaspitanja kao dela Opšte pedagogije ovim, a možda i još nekim pitanjima potrebno dati u programu odgovarajuće mesto.

Nismo u mogućnosti da ukažemo na sličnosti i razlike u literaturi koja se preporučuje studentima za spremanje ovog predmeta pošto u prištinskom programu ona nije priložena. Pretpostavljamo da i tu ima kako sličnosti tako i razlika jer na to nas upućuje popis literature dat u programima beogradske i novosadske studijske grupe. Ono što smatramo bitnim za ovu oblast kada je reč o literaturi jeste to da studente treba stalno upućivati na korišćenje savremenije literature koja problematiku Teorije vaspitanja razmatra i prati u skladu sa društvenim promenama.

Nije nam namera da detaljnije ulazimo u analizu strukture celokupnog programa Teorije vaspitanja u našoj zemlji, već da na osnovu postojećeg programa u SR Srbiji sagledamo sličnosti i razlike koje se mogu javiti, a i javljaju se, pre svega, kada je reč o društveno-moralnom vaspitanju. Ova oblast vaspitanja prisutna je u brojnim raspravama, ne samo pedagoškim već i sociološkim, filozofskim, psihološkim itd., i predstavlja osnovu svake koncepcije vaspitanja. Sve promene koje se dešavaju u društvu, usklađenosti odnosa između pojedinca i društva prisutne su i u koncepciji moralnog vaspitanja a samim tim je i menjaju. Mnogi pedagozi su skloni da moralnu ličnost identifikuju sa ličnošću u celini. Stoga se može reći da su dosadašnje rasprave o problemima moralnog vaspitanja dobro došle ali bi dobro bilo da u tim raspravama bude zajedničkih pristupa proučavanju ove problematike. Ovo ističemo zbog toga što među teoretičarima koji se bave ovom problematikom postoji dosta različitosti. Složenost ove problematike leži i u činjenici što se proces moralnog i društvenog razvoja pojedinaca odvija individualno, ali i pod uticajem brojnih međusobno povezanih faktora tako da se formiranje pojedinaca kao ličnosti mora posmatrati i pratiti u okviru kontinuiranog delovanja društvene sredine i faktora u njoj na razvoj ličnosti. To znači da je sve faktore i uticaje neophodno usmeravati ka realizaciji postavljenog cilja vaspitanja. Svaki pojedinac mora biti upoznat sa normama i pravilima ponašanja, i da se u skladu sa njima i ponaša, koji su preduslov odgovarajuće moralne akcije. Pri tome se moraju uvažavati i usvojiti određeni pojmovi, sudovi, kodeksi ponašanja koji u svom ukupnom delovanju nesumnjivo doprinose buđenju kao i razvijanju moralnih osećanja, a ne manje i moralne svesti i savesti.

Ako bi ulazili u analizu literature posvećene problemu moralnog vaspitanja primetili bismo da među teoretičarima postoji neslaganje oko osnovnih pitanja kao što su: pitanje zadataka, sadržaja, principa, metoda i sredstava moralnog vaspitanja kao i izvora iz kojih se o ovim pitanjima može saznati. Razlike koje se javljaju samo su još jedan dokaz da kod nas nije izgrađena metodika moralnog vaspitanja čiji kamen temeljac treba da budu zajednički utvrđeni principi za ovu oblast. Među teoretičarima postoji neslaganje i o tome da li principi moralnog vaspitanja istovremeno predstavljaju i opšte principe, odnosno da li su to i nastavni principi (kako se često i misli). Problemi koji se odnose na principe ukazuju i na nejasnoću njihovog izražavanja, odnosno na to koja je njihova osnovna funkcija. Razlike nastaju i u struktuiranju zadataka i sadržaja moralnog vaspitanja jer ne postoji jedinstven kriterijum podele. Po nekima bitan kriterijum struktuiranja zadataka treba da čine zahtevi o tome kakvu ličnost valja (treba) vaspitavati, i ne manje odnosi u kojima se ispoljava moralnost čoveka ili oba zajedno. Ako se za kriterijum uzme odnos u kome se moralnost čoveka ispoljava, onda je teško razgraničiti šta su zadaci, a šta sadržaji moralnog vaspitanja. Oni koji se bave ovom problematikom morali bi imati isti kriterijum u razmatranju svih pitanja moralnog vaspitanja, pa i ovih. Takođe, autori se nisu mnogo odmakli ni u pitanju metoda i sredstava moralnog vaspitanja, jer sa malim modifikacijama navode iste one metode koje nalazimo i kod sovjetskih teoretičara, samo što su one dobile novu primenu shodno postavljenom cilju izgradnje našeg društva. Metode su

grupisane u četiri grupe na osnovu primene odgovarajućih sredstava koja se koriste u razvijanju i oblikovanju svesti i ponašanja mladih u skladu sa zahtevima društva. Tako nabrojane metode stoje pored sistema principa nepovezano, a da ne govorimo o oblicima moralnog vaspitanja o kojima pišu samo neki autori. Sve to govori o tome da se u proučavanju problematike moralnog vaspitanja autori više orijentišu na ono što je u pedagogiji već poznato i da to pokušavaju da prilagode na oblast moralnog vaspitanja. To je situacija i sa posebnim udžbenicima iz oblasti moralnog vaspitanja. Malo se u njima govori o usaglašenosti osnovnih teorijskih pitanja morala i moralnosti sa stvarnim tokovima života. Moralne poruke, norme, pravila ponašanja nisu u svakodnevnom društvenom životu prisutni te se zbog toga javlja raskorak između proklamovanih pravila, principa i onoga što predstavlja svakodnevicu. Ta pitanja su prisutna i u programima predmeta Teorija vaspitanja koja se odnose na moralno vaspitanje, odnosno ona predstavljaju, manje-više, kopiju onoga što se nalazi u udžbenicima. Malo je rasprava u kojima bi se ukazalo na nedovoljnu povezanost teorijskih znanja sa stvarnošću.

Razmatranjem značajnijih pitanja programske strukture Teorije vaspitanja (Pedagogija II) pokušali smo da ukažemo i na neusklađenosti, pa i nedorečenosti u ovoj oblasti, a posebno u delu koji se odnosi na moralno vaspitanje. Ne potcenjujući značaj nijedne komponente (strane) vaspitanja svestrane ličnosti, smatramo da bi neophodno bilo da se u struktuiranju studijskog programa pedagogije ostvari zajedništvo. Jer, obaveze budućeg pedagoga su slične i složene bilo da on studira u Beogradu ili u pokrajinama. Pri tome posebno mislimo na obaveze koje proizilaze iz višenacionalne strukture stanovništva u SR Srbiji.

Bilo bi stoga neophodno da se u navedenim okvirima ima u vidu razmatranje i brže rešavanje sledećih zadataka:

1. Usklađivanje studijskog plana i programa obrazovanja pedagoga i njihovog usmeravanja u SR Srbiji. S tim u vezi valja razmotriti (ponovo!) mogućnosti stvaranja u jugoslovenskim okvirima jedinstvenog plana i programa studija pedagogije (razumljivo, ne mislimo na tzv. unitaristički koncipirani program ovih studija).
2. Neophodno bi trebalo otkloniti naujednačenosti u programima pojedinih studijskih disciplina. Imamo u vidu ne samo Teoriju vaspitanja, već i ostale discipline.
3. S obzirom na činjenicu da se zadaci moralnog vaspitanja putem brojnih oblika ostvaruju u mnogim sadržajima bilo bi potrebno da se u ovoj komponenti svestranog razvijanja ličnosti otklone iz programa nesaglasnosti na koje je delimično ukazano i u ovom radu.

Dr RADOVAN GRANDIĆ

TEORIJA VASPITANJA U SISTEMU PEDAGOŠKIH DISCIPLINA I STUDIJSKIM PROGRAMIMA U SR SRBIJI

Rezime

Izučavanje teorijskih osnova, odnosno teorijskih pitanja vaspitanja veoma je različito određeno u studijama pedagogije. Negde se ova problematika izučava u okviru posebnog predmeta, negde kroz više disciplina, negde se ova pitanja izlažu u okviru srodnih oblasti itd. Najprihvatljivija je ona koncepcija koja teorijske osnove vaspitanja izučava u okviru jedne posebne discipline. U pedagogiji se tim pitanjima bavi opšta pedagogija i to u delu koji se bavi problemima vaspitanja svestrane socijalističke ličnosti. Nije dobro teoriju vaspitanja shvatiti samo tako da ona ukaže na praktični značaj pojedinih komponenti svestrano razvijanje ličnosti. Njen zadatak je i taj ali je, pre svega, njen zadatak da projektuje i proučava proces formiranja i izgrađivanja svestrane socijalističke ličnosti u celini uzimajući u obzir sve aspekte i sve uzraste razvoja ličnosti.

Polazeći od tih razmatranja pokušali smo da na osnovu uporedne analize studijskog plana i programa pedagogije na fakultetima u Beogradu, Novom Sadu i Prištini utvrdimo sličnosti i razlike u strukturi i

organizaciji studija pedagogije, a posebno da ukažemo na sličnosti i razlike u strukturi programa za Teoriju vaspitanja. Poseban akcenat smo stavili na proučavanju problematike moralnog vaspitanja. Ova oblast vaspitanja prisutna je u brojnim raspravama i predstavlja osnovu svake koncepcije vaspitanja. Sve promene koje se dešavaju u društvu, društvenim odnosima u usklađenosti odnosa između pojedinca i društva prisutne su i u koncepciji ove komponente.

Teško je bilo ulaziti u suštinu i analizirati ovu komponentu svestrano razvijene ličnosti jer nismo imali na uvid dovoljno razrađene programske celine ovog predmeta a posebno moralnog vaspitanja. Stoga smo u našoj analizi ukazali na sličnosti i razlike koje se javljaju u ovoj komponenti na osnovu literature u kojoj se ona obrađuje. Ona nam je pokazala da kod nas još nije izgrađena metodika moralnog vaspitanja čiji kamen temeljac treba da budu zajednički utvrđeni principi za ovu oblast. Neophodno bi bilo da se u struktuiranju studijskog programa pedagogije ostvari zajedništvo. Takođe bi bilo neophodno uskladiti studijske planove i programe ne samo u SR Srbiji već i u jugoslovenskim okvirima (pri tome ne mislimo na tzv. unitaristički koncipirani program ovih studija). S obzirom na činjenicu da se zadaci moralnog vaspitanja putem brojnih oblika ostvaruju u mnogim sadržajima bilo bi potrebno da se u ovoj komponenti svestranog razvijanja ličnosti otklone iz programa nesaglasnosti na koje je delimično ukazano u ovom radu. Neophodno je otkloniti nejednačenosti u programima pojedinih studijskih disciplina a ne samo u Teoriji vaspitanja.

Dr. RADOVAN GRANDIĆ

THE UPBRINGING THEORY IN THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES AND EDUCATIONAL PROGRAMS IN THE SOCIALIST REPUBLIC OF SERBIA

Summary

Studying theoretical basis, that is theoretical questions of upbringing, varies in studying pedagogy. Somewhere it is studied as a separate subject, somewhere through a few disciplines, as a part of related fields and so on. The most acceptable conception studies theoretical upbringing basis as a separate discipline. In pedagogy these problems are dealt with in the general pedagogy, precisely in the part which deals with the problems of bringing up a complete socialist person. It is not good for the upbringing theory to be comprehended only in the way of showing the practical importance of some components of a completely developed person. It is its task, but first of all, its task is to design and study the process of creating and forming a complete socialist person, taking into consideration all the aspects of personality development without regard to age.

Proceeding from these meditations and on the basis of a comparative analysis of the educational plan and program of studying pedagogy at the Universities in Belgrade, Novi Sad and Priština, we tried to establish the similarities and differences in structure and organisation of studying pedagogy. At the same time we tried to point out the similarities and differences in the structure of the program for the Upbringing theory. A special attention was paid to studying the problems of the moral education. This part of education is present in numerous discussions and is representing the basis of every upbringing conception. All the changes that happen to the society, the social relationships in the coordination of relations between an individual and the society are also present in the conception of this component.

It was hard to get into the heart of the matter and analyze this component of a completely developed person because we did not have enough worked out program totalities of this subject, and specially the moral education. That is why, in our analysis, we showed the similarities and the differences which occur in this component on the basis of literature which deals with it. It showed us that we still don't have developed teaching methods when moral education is concerned, and they should all have mutual principles established for this field. When making educational programs for pedagogy it is necessary to speak about the same principles for all. It is also necessary to coordinate both programs and plans not only in the Socialist Republic of Serbia, but in Yugoslavia as well (and we do not think the so called unitarist program of the studies).

Taking into consideration the fact that the tasks of the moral upbringing are accomplished in many contents by numerous ways, it is necessary, when dealing with this component of a complete personal development, to eliminate the disagreements partly shown in this analysis. It is also necessary to eliminate inequalities in programs of some disciplines, and not only in the Upbringing theory.

ISPITIVANJE VREDNOSTI KOD STUDENATA

Dugo vremena proučavanje vrednosti nije privlačilo pažnju psihologa u toj meri u kojoj je njihovo ispitivanje bilo zastupljeno u drugim disciplinama kao što su to antropologija, sociologija i filozofija. Antropolozi su proučavali kulturne obrasce i životne stilove; sociolozi su proučavali različite ideologije i običaje, dok su se psiholozi usmerili na proučavanje užih konstrukata kao što su to stavovi, motivi, valence, kateksije itd. Razlozi za ignorisanje proučavanja vrednosti unutar psihologije su različiti i kompleksni, ali dva među njima su posebno istaknuta.

Prvi je bio taj da su psiholozi želeli da zasnuju psihologiju po ugledu na druge prirodne nauke sa posebnim naglaskom na objektivnim metodama merenja, tako da su proučavanje vrednosti smatrali da spada izvan granica ovako definisane empirijske discipline.

Postojanje otpora za izučavanje vrednosti bilo je povezano i sa određenim definicijama vrednosti – naime, smatralo se da su one zasnovane na iracionalnim osećanjima koja nisu dostupna odgovarajućim psihometrijskim tehnikama merenja.

Međutim, čak i kada je ovaj problem merenja bio u principu rešen (Thurstone, 1954; 1959, Catton 1954), ostala je druga teškoća povezana, takode, sa shvatanjem prirode vrednosti kao iracionalnih sila: njihov otpor prema manipulaciji u laboratorijskim, eksperimentalnim uslovima.

Za razliku od stavova, za vrednosti se pretpostavlja da su centralne u načinu na koji osoba strukturira svoj svet i definiše sebe i na taj način one nisu (i ne mogu biti) predmet eksperimentalne promene. Mada je ovaj problem izgleda obeshrabrivao psihologe da se bave proučavanjem vrednosti, relativno skorašnji radovi, na primer Rokičevi (Rokeach, 1968), ukazuju da ni ovaj problem nije nerešiv.

Drugi razlog bio je taj da, kada je jednom psihološko proučavanje vrednosti prihvaćeno kao legitimno, bilo je potrebno naći odgovarajući konceptualni ili teorijski okvir koji će moći da inicira istraživanje. Rubrika „vrednosti” uključivala je sve od „korisnosti” u teoriji odluke (Backer i McClintock, 1967), pa do preferiranih „načina života” (Morris, 1956).

Teorijska osnova istraživanja vrednosti

U svom pregledu *konceptualnih okvira* za razmatranje problema vrednosti Adler (1956) ističe četiri pristupa definisanja vrednosti:

1. Vrednosti se mogu posmatrati kao *apsoluti* (koji postoje kao „večne ideje”);

2. One se mogu posmatrati kao *svojstva objekata* (kao mogućnosti objekata da zadovolje čovekove potrebe ili želje);

3. Vrednosti se, zatim, mogu videti kao prisutne u čoveku, kao *preferencije ljudi*, bez obzira da li su naučene ili urođene ili i jedno i drugo;

4. Vrednosti se mogu konceptualizovati u terminima *akcije*, gde se izjednačavaju sa ponašanjem.

Moglo bi se reći, da mnogi psiholozi preferiraju ovu treću kategoriju definicija vrednosti. Tako „vrednost” postaje hipotetički konstrukt – vrsta „meta-stava”, koji nije direktno pristupačan posmatranju, već se o njemu može zaključivati iz verbalnih iskaza subjekata i drugih ponašanja i on se može koristiti u predikciji drugog opazivog i merljivog verbalnog i neverbalnog ponašanja.

Osim navedena četiri načina definisanja vrednosti, mogli bismo navesti i peti, a to je da vrednost nije ni objektivno svojstvo stvari, a ni svojstvo subjekta, već je svojstvo *odnosa*, znači relacije prirode. Vrednost je ono prema čemu se orijentiše naš izbor.

Vrednost je prema ovoj definiciji „merilo koje stvara određene orijentacije u ljudskom ponašanju i delanju” (Životić, 1986). Tako se vrednosti javljaju kao „vrednosti-norme” i kao „vrednosti-ciljevi” („vrednosti-ideali”).

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, a to znači one uključuju dimenziju budućnosti.

Biheviorističkim tumačenjem vrednosti suština čoveka se svodi na postojeće oblike njegove praktične delatnosti. Čovek je ono što i kako aktualno čini. Empirijski oblici njegove praktične delatnosti su forme ispoljavanja njegove ljudske prirode. U tome je i slabost ovih definicija, jer se suština čoveka svodi na ono što on jeste sada, a pojam stvarnosti se identifikuje sa empirijskom realnošću.

Međutim, da bi se dobilo celovito saznanje o čoveku, čovek se ne može nikako svesti samo na ono što on trenutno jeste – postojeće forme njegove objektivacije, već se on mora sagledavati i sa stanovišta onoga šta on može da bude – sa stanovišta njegovih mogućnosti.

Ovakav jedan pristup čoveku koji je radikalno humanistički (za razliku od pristupa humanističke psihologije), polazi od određenja čoveka kao bića mogućnosti (otvorenosti za promenu ne samo čoveka, već i njegovog sveta, jer čovek i svet su jedno), a to znači da on može biti bitno drugačiji nego što jeste, više u skladu sa svojim ljudskim, humanim potencijalima čija realizacija je moguća, ali ne i nužna.

Suština čoveka i smisao njegovog života nije naprosto dat, nego „on to mora postati i uvek iznova postajati vlastitim delom” (Kangrga, 1968).

Ili, kako bi to 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 polazne osnove u teoriji i praksi znači uklanjanje jednog u osnovi metafizičkog načina mišljenja i „metafizike kao teorije koja redukuje celokupno ljudsko saznanje na znanje o objektima i celokupnu ljudsku praksu na proces objektivacije” (Edwards, 1971).

Zalažući se za drugačiju, bitno različitu u odnosu na ostale, definiciju vrednosti, ističemo da vrednosti nisu povezane samo sa aktualnim ponašanjem, već i sa egzistencijom čoveka u širem smislu. Prema tome, vrednosti se i kao kriterijumi 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”.

Ovako 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, njihovu kritiku i prevazilaženje (stvaranje novih vrednosti).

Dijalektika, kao opšta filozofska metoda, koja bi odgovarala jednom takvom ispitivanju vrednosti, 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 problematike i, u krajnjoj liniji, kao metoda određivanja ciljeva i adekvatnosti sredstava akcije.

A sada još nešto o vrednostima.

Ono što se uopšte može reći o vrednostima jeste da se one sastoje od trajnih i centralnih klastera uverenja, mišljenja i osećanja koja utiču ili određuju važne procene ili izbore koji se tiču osoba, situacija i ideja. Vrednosti se razlikuju operacionalno od stavova po tome što ih je manji broj, one su opštije od stavova, centralnije i više prožimajuće, manje situaciono vezane i otpornije na promenu. Vrednosti utiču na mišljenje i akcije izvan neposredne ili specifične situacije ili cilja, obezbeđujući referentni okvir za opažanje i organizovanje iskustva i izabiranje među različitim pravcima akcije.

Različite definicije vrednosti rezultiraju u različite pristupe u merenju vrednosti.

Što se tiče *empirijskog istraživanja vrednosti* (i njihovog merenja), koja su započela početkom tridesetih godina ovoga veka, konstruisani su različiti instrumenti za njihovo ispitivanje, od kojih ću spomenuti samo one poznatije kao što su:

1. Studija vrednosti (Study of Value)–(Allport, Vernon, Lindzey, 1960)
2. Test vrednosnih aktivnosti (Test of Value Activities)–(Shorr, 1953)
3. Inventar interpersonalnih vrednosti (Survey of Interpersonal Values)–(Gordon, 1960)
4. Skale lične vrednosti (Personal Value Scales)–(Scott, 1965)
5. Vrednosni profil (Value Profile)–(Bales & Couch, 1969)
6. Dimenzije vrednosti (Dimensions of Value)–(Withey, 1965)
7. Promene u moralnim vrednostima (Changes in Moral Values)–(Rettig & Pasamanick, 1959)
8. Inventar vrednosti (Inventory of Values)–(Ewell, 1954)
9. Inventar vrednosti (Value Survey)–(Rokeach, 1968)
10. Načini života (Ways of Life)–(Morris, 1956)
11. Varijacije u vrednosnim orijentacijama (Variations in Value Orientations)–(Kluckhohn & Strodtbeck, 1961)
12. Upitnik socijalnih vrednosti (Social Values Questionnaire)–(Perloe, 1967)

Što se tiče ispitivanja vrednosti kod nas, već postoje pregledi istraživanja vrednosti koje su izneli neki autori (Havelka, 1975). Možemo navesti zaključak Havelke (1975) da su glavne oblasti u kojima se kod nas izučavaju vrednosti: socijalni stavovi, predrasude, etničke stereotipije, socijalne distance i mišljenja o društveno relevantnim objektima, zatim, vrednosti omladine, naročito one mladih delinkvenata, itd.

Navešću samo neka od istraživanja koja su vršena kod nas: prva istraživanja bila su istraživanja vrednosti (interesovanja) naše omladine koja su vršena od 1947. do 1950. na radnim akcijama (Smolić, Krković, 1970), zatim istraživanja vrednosti studenata iz svih jugoslovenskih univerzitetskih centara (Janićjević, Bročić, Stanković i Gluščević 1966), zatim, istraživanje o vrednosnim orijentacijama delinkvenata (M. Petrović, 1973), pa istraživanja Rota i Havelke (1973) o dispozicionim sistemima (vrednostima) omladine i istraživanje vrednosnih orijentacija mladih u Srbiji (1979).

Značaj istraživanja (merenja) vrednosti je neosporno veliki. U savremenom svetu raste bojazan da je jedna od najvećih opasnosti, naročito za mlade, stanje „bez vrednosti”, bez jasnih i pravih ciljeva, odnosno, anomičnost, apatičnost, anhedonija, o čemu je dosta govorio Maslov (Maslow, 1962, 1964), ali se istovremeno uviđa i da empirijska istraživanja mogu da budu korisna

ne samo u identifikaciji postojećih vrednosti, već ona mogu da pomognu i u nalaženju novih vrednosti. Jer, društvene nauke mogu da doprinesu „planiranju vrednosti” (Skinner) – izboru najvažnijih društvenih i humanih ciljeva koji najviše odgovaraju čoveku kao humanom i moralnom biću (Dukes, 1955; Baier i Rescher, 1969; Skinner 1971; Rokeach 1973).

Osim toga, s obzirom da su vrednosti opštija, obuhvatnija kategorija (za razliku od stavova), izučavanje vrednosti omogućava bolje predviđanje ponašanja, što opet predstavlja ideal nauke i naučnih istraživanja.

Može se još dodati da, osim toga što su vrednosti opštije i obuhvatnije, one su i stabilnije dispozicije ličnosti što im omogućava da budu uspešni prediktori ponašanja.

Moglo bi se reći da su nastavnici univerziteta (kao vaspitači mlade generacije) na prvom mestu zainteresovani za to kakve su vrednosti mladih, a to je opet veoma važno za njihov vaspitni rad sa studentima.

Osim toga, i teorijski i praktično je značajno utvrditi kakve se promene vrednosti dešavaju kod naše mlade generacije i šta se na tom planu može uraditi u smislu planiranja strategije razvoja.

Metode (instrumenti) ispitivanja vrednosti

U okviru projekta „Socijalizacija i razvoj ličnosti” ispitivanje vrednosti na studentima je jedna od tema u okviru ovog projekta, jedan od instrumenata za ispitivanje vrednosti kod studenata bio je i Rokičev inventar vrednosti.

On je trebalo da snimi situaciju, da pruži podatke kako kod nas, u studentskoj populaciji, stoji stvar po pitanju vrednosti, tako da bi dobijene informacije bile od koristi u konstrukciji adekvatnog instrumenta za merenje vrednosti primerenog našoj populaciji i društveno-političkoj i kulturnoj situaciji. Rokičev instrument (koji je dat u Prilogu) za ispitivanje vrednosti namenjen je ispitivanju dve vrste vrednosti: terminalnih (krajnjih) i instrumentalnih.

Terminalne vrednosti se odnose na preferenciju krajnjih stanja egzistencije, dok se instrumentalne vrednosti odnose na preferirane načine ponašanja.

Od subjekata se traži da rangiraju prema važnosti koju za njih imaju dve liste od po 18 vrednosti.

Relijabilnost ovog instrumenta iznosi 0,60 za formu A, a 0,70 za formu D koja je primenjena u našem istraživanju.

Postoje podaci o dobroj prediktivnoj validnosti ovog instrumenta. Razlikovanje između terminalnih i instrumentalnih vrednosti pokazalo se kao vrlo korisno u opisivanju tipova vrednosti. Rokič koji se, pre svega, bavi funkcionalnim odnosima između vrednosti, stavova i njihovih sistema, opisuje ove elemente kao hijerarhijski rasporedene unutar pojedinca, sa terminalnim vrednostima koje su najmanje po broju i najcentralnije i najobuhvatnije.

Postavljajući da osoba teži konzistenciji podjednako unutar i između nekoliko subsistema, Rokič sugerira da se promena može indukovati izlaganjem pojedincu stanja inkonzistencije koja već postoji u njegovom vlastitom vrednosnom sistemu. Tako subjekt koji stavlja na prvo mesto slobodu, a jednakost na poslednje, može otkriti nešto o sebi što drugi mogu interpretirati kao antidemokratsko ili logički inkonzistentno, ili čak hipokrizijsko.

Ukazivanjem na inkonzistenciju, subjekt pokazuje tendenciju da promeni rangove ovih i drugih vrednosti.

U novijoj literaturi na Institutu za socijalna istraživanja, Rokič saopštava da skretanje pažnje na ovakve inkonzistentnosti može takođe proizvesti i promene u ponašanju.

Primenjujući svoj „vrednosni upitnik” sa po 18 terminalnih i 18 instrumentalnih vrednosti u više istraživanja u SAD i drugim zapadnim zemljama i na raznim uzorcima, Rokič je zaključio da je to izuzetno pogodan postupak za utvrđivanje vrednosnog profila.

Mada su korelacije između vrednosti bile dosta niske (najviša je bila +0,35, između udobnog života i zadovoljstva), Rokič je ipak uspeo da faktorskom analizom izoluje sedam faktora:

1. *neposredno nasuprot odloženom zadovoljenju potreba*

(na primer, ovaj faktor je pozitivno korelirao sa udobnim životom, zadovoljstvom, čistoćom, uzbudljivim životom, a negativno sa mudrošću, unutrašnjom harmonijom, logičnošću i samokontrolom)

2. *kompetentnost–religiozna moralnost*

3. *suzdržanost–isticanje*

4. *socijalna–lična orijentacija*

5. *društvena–porodična sigurnost*

6. *respekt–ljubav*

7. *okrenutost sebi–okrenutost drugima*

Dobijeni faktori su uglavnom čisti – ista vrednost retko ulazi u dva faktora i većina uključuje samo instrumentalne ili samo terminalne vrednosti.

Za prvi faktor Rokič na osnovu jednog svog istraživanja podvlači da je u vezi sa klasnom pripadnošću, tj. da pripadnike nižih klasa odlikuje tendencija ka neposrednom zadovoljenju potreba. U ispitivanju američkog javnog mnjenja 1968. godine (NORC) Rokič je našao da najviše muškaraca i žena na prvo mesto stavljaju i ističu vrednost „svet mira”, na drugo „sigurnost porodice” i na treće „slobodu”.

S druge strane, oba pola su najniže rangovali „uzbudljiv život”, „socijalno priznanje” i „zadovoljstvo”.

Interesantno je da su dati rangovi dosta odstupali od pretpostavki ranijih autora o „generičkim američkim vrednostima”. (Williams, R. 1969, Baier, K. & Rescher, N. 1969).

Kod instrumentalnih vrednosti pripadnici oba pola su, kao i ispitanici u drugim istraživanjima širom sveta u kojima su korišćeni razni drugi instrumenti, na prvo mesto izdvojili „poštenje”, dok su na zadnjem mestu bile vrednosti: „imaginativan”, (18 mesto), „logičan”, „intelektualan” i „poslušan”.

Oba pola su visoko rangovala, ali sa nešto promenljivim redosledom i „odgovoran”, „ambiciozan”, „širokih vidika”, „hrabar” i „sklon opraštanju”.

Rokičevim instrumentom izvršeno je i ispitivanje studenata u SAD, Kanadi, Australiji i Izraelu.

Studenti su na prvih šest mesta rangovali „slobodu”, „sreću”, „mudrost”, „samopoštovanje”, „postignuće”, „zrelu ljubav”, a od 13. do 18. mesta redom „jednakost”, „socijalno priznanje”, „zadovoljstvo”, „spasenje”, „nacionalnu sigurnost” i „svet lepote”.

Kao što se da videti na osnovu vrednosti studenata ne može se zaključivati o vrednosti šire populacije, kao što pomenuta istraživanja na to ukazuju.

Rokič je našao da izraelski studenti na prva dva mesta ističu „svet mira” i „nacionalnu sigurnost”; da su američki studenti manje egalitarni nego iz tri druge zemlje; da australijski studenti pokazuju obrazac drugarstva i jednakosti; da su kanadski studenti u odnosu na američke više humanistički orijentisani, da manje teže uspehu.

Uzorak

Što se tiče našeg ispitivanja vrednosti, ono je vršeno na populaciji studenata Filozofskog fakulteta i Akademije umetnosti u Novom Sadu.

Ukupno je bilo 250 studenata (N=250) i to 92 (psihologija), 117 (ostale grupe na Filozofskom fakultetu) i 41 (Akademija umetnosti). Samo jedan upitnik bio je nevažeći.

Rezultati istraživanja

Dobijeni su sledeći rezultati primenom odgovarajućih statističkih postupaka – metodom rangovanja dobijen je prosečan rang za svaku vrednost.

Rangovi vrednosti po grupama za terminalne vrednosti (TV)

Vrednost	P ₁	P ₂	P ₃	P ₄	Ak	Druge gr. Ff
1	11	13	13	13	13	9
2	10	4	10	12	12	10
3	15	14	14	10	9	15
4	8	9,5	7	9	8	5
5	12	11	12	8	5	13
6	13	12	15	14,5	14	12
7	9	8	8	11	11	8
8	1	9,5	3	5	1	2
9	5	5	2	7	10	3
10	2	1	1	2	3	1
11	4	2	6	1	6	6
12	17	17	17	17	17,5	17
13	16	15	11	14,5	15	14
14	18	18	18	18	17,5	18
15	7	6,5	9	3	7	11
16	14	16	16	16	16	16
17	6	6,5	4	4	4	4
18	3	3	6	6	2	7

(P₁, P₂, P₃, P₄, ...prva, druga, treća i četvrta godina psihologije; Ak...Akademija umetnosti; Druge gr. F f... druge grupe Filozofskog fakulteta)

Rangovi vrednosti po grupama za instrumentalne vrednosti (IV)

Vrednost	P ₁	P ₂	P ₃	P ₄	Ak	Druge gr.
1	12,5	15	14	11	6	10
2	2	2	3	1	2	3
3	5	6	7	5	5	4
4	8	10	9	8	11	5
5	14	12	17	17	17	14
6	9	8	6	7	8	8
7	16	13	13	13	14	15
8	15	14	15	12	13	16
9	3	4	4	6	4	2
10	4	5	5	4	1	9
11	12,5	17	12	10	15	13
12	1	1	1	2	3	1
13	7	11	10	14	12	12
14	6	3	2	3	7	6,5
15	18	18	18	18	18	18
16	17	16	16	16	16	17
17	10	9	8	9	10	6,5
18	11	7	11	15	9	11

Kao što se iz priloženih tabela vidi studenti su na prva tri mesta, kada su u pitanju *terminalne vrednosti (TV)* rangovali:

a) Studenti Filozofskog fakulteta: „*unutrašnju harmoniju*“, „*slobodu*“ i „*sreću*“, dok su

b) studenti Akademije umetnosti na prvo mesto stavili : „*slobodu*“, na drugo „*mudrost*“, a na treće „*unutrašnju harmoniju*“.

Na poslednjem mestu (18. mesto) i za jedne i za druge bilo je „*spasenje*“ (religioznost), a na pretposlednjem (17. mesto) našla se „*nacionalna sigurnost*“.

Na osnovu uporedenja sa Rokičevim podacima dobijenim na američkim studentima može se zaključiti da su naši podaci slični kada su u pitanju prve tri vrednosti.

Međutim, razlike se javljaju kada su u pitanju neke druge vrednosti kao što je to „*postignuće*“ koje se našlo tek na 15-om mestu kod naših studenata (nešto bolje mesto zauzima „*postignuće*“ kod studenata Akademije), dok je kod američkih studenata ono na 5-om mestu.

Isti slučaj je i sa „*samopoštovanjem*“ koje se kod naših studenata nalazi negde na sredini, za razliku od američkih gde se nalazi na 4-om mestu.

Što se tiče *instrumentalnih vrednosti (IV)*, studenti Filozofskog fakulteta na prvo mesto stavljaju vrednost „*inteligentan*“, na drugo „*pošten*“, dok na treće stavljaju „*širokih vidika*“.

Studenti Akademije na prvo mesto stavljaju „*imaginativan*“, na drugo „*širokih vidika*“, dok na treće stavljaju „*inteligentan*“.

Može se zaključiti da su vrednosti slične, kao i u prvom slučaju, kada su u pitanju vrednosti koje se smatraju najvažnijim. Interesantno je da su studenti psihologije dali u celini viši rang vrednosti „*širokih vidika*“ od ostalih grupa Filozofskog fakulteta, a isto tako su veoma visoko rangovali (2. i 3. mesto) vrednost „*koli volji*“ u odnosu na ostale grupe Filozofskog fakulteta, gde ova vrednost zauzima 6,5 rang.

Na poslednjem mestu se jednoglasno našla vrednost „*poslušan*“ (18. mesto), a posle nje slede „*učtiv*“ i „*čist*“.

Dalje smo u ispitivanju izračunali (e koeficijent) korelacije između pojedinih studijskih grupa, posebno za terminalne, a posebno za instrumentalne vrednosti, da bismo ispitali da li postoji slaganje (povezanost) i koliko između pojedinih grupa. Iz narednih tabela vidi se da su korelacije visoke i da se može izvesti zaključak da su grupe povezane i konzistentne po pitanju vrednosti.

Korelacije za terminalne vrednosti (TV) između različitih grupa

Računate prema formuli $\rho = 1 - \frac{6\sum D^2}{N(N^2-1)}$

Korelacije (ρ)	P ₁	P ₂	P ₃	P ₄	Ak	Ostali
P ₁		0,867	0,928	0,895	0,857	0,928
P ₂			0,843	0,836	0,826	0,801
P ₃				0,842	0,803	0,948
P ₄					0,902	0,775
Ak						0,754

Korelacije za instrumentalne vrednosti (IV)

Korelacije (ρ)	P ₁	P ₂	P ₃	P ₄	Ak	Ostali
P ₁		0,875	0,940	0,872	0,876	0,913
P ₂			0,920	0,814	0,839	0,856
P ₃				0,926	0,850	0,889
P ₄					0,862	0,866
Ak						0,828

Na kraju da zaključimo da i pored sličnih rezultata koje smo dobili u našem istraživanju na osnovu upoređenja sa Rokičevim podacima dobijenim na američkim studentima (kada su u pitanju prve tri vrednosti), javljaju se razlike u vrednostima kao što su postignuće i samopoštovanje što postavlja i ostavlja neka otvorena pitanja: da li su naši studenti manje orijentisani ka postignuću od američkih i zašto? Da li su u pitanju samo kulturne razlike ili i psihološke? I kako stoji stvar sa samopoštovanjem? Da li je ono kod naših studenata manje izraženo nego kod američkih i zašto? Takođe, šta znači to da se poslušnost i učtivost nalaze na poslednjem mestu? Da li se radi o nekonvencionalnosti i buntovnosti naše mlade generacije?

Odgovori na ovakva i slična pitanja su važni jer mogu da nam ukažu na vrednosti koje mladi imaju kao i na one koje bi trebalo da slede da bi mogli stvarati jedan drugačiji svet – a to znači svet u kome je čovek svoj kao i mera svih stvari. Jer, kako je to lepo Kolakovski rekao, stvarnost (svet) i nije ništa drugo do ono za čim čovek stvarno čezne, a dodala bih, i ima hrabrosti da stvori, započinjući, pre svega, ovo stvaranje od samoga sebe.

Pol: M Ž

Godine starosti: _____

Studijska grupa: _____

Prosek studija: _____

Zanimanje roditelja: majka _____ , otac _____

Narodnost: _____

1	UDOBAN ŽIVOT (uspešan život)
2	UZBUDLJIV ŽIVOT (stimulativni aktivni život)
3	POSTIGNUĆE (trajni doprinos)
4	SVET MIRA (slobodan od rata i konflikta)
5	SVET LEPOTE (lepota prirode i umetnosti)
6	JEDNAKOST (jednaka mogućnost za sve)
7	SIGURNOST PORODICE (voditi brigu o onima koje volimo)
8	SLOBODA (nezavisnost, slobodan izbor)
9	SREĆA (zadovoljstvo)
10	UNUTRAŠNJA HARMONIJA (sloboda od unutrašnjih konflikata)
11	ZRELA LJUBAV (seksualna i duhovna sklonost)
12	NACIONALNA SIGURNOST (zaštita od napada)
13	ZADOVOLJSTVO (prijatan, lagodan život)
14	SPASENJE (večni život)
15	SAMOPOŠTOVANJE (samocenjenje)
16	SOCIJALNO PRIZNANJE (respekt, divljenje)
17	PRAVO PRIJATELJSTVO (blisko drugarstvo)
18	MUDROST (zrelo razumevanje života)

1	AMBICIOZAN (vredan, slavloljubiv)
2	ŠIROKIH VIDIKA (slobodouman otvorenog duha)
3	SPOSOBAN (kompetentan, efikasan)
4	VESEO (radostan)
5	ČIST (uredan)
6	HRABAR (stoji iza svojih uverenja)
7	OPRAŠTAJUĆI (spreman da oprostí drugima)
8	KORISTAN (radi za dobrobit drugih)
9	POŠTEN (iskren, istinoljubiv)
10	IMAGINATIVAN (kreativan)
11	NEZAVISTAN (samodovoljan)
12	INTELIGENTAN (inteligentan, misaon)
13	LOGIČAN (racionalan, dosledan)
14	KOJI VOLI (nežan)
15	POSLUŠAN (savestan, pun poštovanja)
16	UČTIV (dobrih manira, uljudan)
17	ODGOVORAN (pouzdan)
18	SAMOKONTROLISAN (samodisciplinovan)

LITERATURA

1. Adler, F.: The value concept in sociology. American Journal of Sociology, 1956, 62, 272-279.
2. Becker, G.M. & McClintock, C.G.: Value: behavioral decision theory. Annual review of psychology, 18, 239-286, 1967.
3. Catton, W. R.: Exploring techniques for measuring human values. American Sociological Review, 1954, 19, 49-55.

4. Dukes, W. F.: Psychological studies of values. *Psychological Bulletin*, 1955, 52, 24–50.
5. Edwards, P. (Ed): *The nature of man*, The Macmillan Company, New York, 1971.
6. Kangrga, M.: Značenje pitanja o smislu života, *Filosofija*, 1–2, 1968.
7. Morris, C.: *Varieties of human value*, Chicago, University of Chicago Press, 1956.
8. Rokeach, M.: *Beliefs, attitudes and values*. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.
9. Thurstone, L. L.: The measurement of value. *Psychological Review*, 1954, 61, 47–58.
10. Thurstone, L. L.: *The measurement of values*. Chicago: University of Chicago Press, 1959.
11. Životić, M.: *Aksiologija*, Naprijed, Zagreb, 1986.

Mr SNEŽANA MILENKOVIĆ

ISPITIVANJE VREDNOSTI KOD STUDENATA

Rezime

S obzirom da je jedna od najvećih opasnosti u savremenom svetu, naročito za mlade, stanje bez vrednosti, bez jasnih i pravih ciljeva, odnosno, anemičnost, apatičnost, anhedonija, o čemu je dosta govorio Maslov, empirijska istraživanja i ispitivanja vrednosti mogu da budu korisna ne samo u identifikaciji postojećih vrednosti, već ona mogu da budu od koristi u pronalaženju, konstruisanju i novih vrednosti. Jer, društvene nauke, kao što je psihologija, mogu da doprinesu „planiranju vrednosti“ (Skinner) – izboru najvažnijih društvenih i humanih ciljeva koji najviše odgovaraju čoveku kao humanom i moralnom biću.

Osim toga, s obzirom da su vrednosti opštije, obuhvatnije i stabilnije od stavova, izučavanje vrednosti omogućava bolje predviđanje ponašanja, što opet predstavlja ideal nauke i naučnih istraživanja. Takođe, i rad sa mladima upućuje na važnost proučavanja vrednosti da bi se znalo šta se može na tom planu uraditi u smislu planiranja strategije razvoja.

U navedenom istraživanju na studentima Univerziteta u Novom Sadu Rokičevim inventarom vrednosti dobijeni podaci bili su slični onima koji su dobijeni na američkim studentima, ali i različiti u nekim aspektima, što zahteva dalja proučavanja i odgovore na pitanja koja se nameću i koja traže odgovor.

M.A. SNEŽANA MILENKOVIĆ

EXAMINING STUDENTS' ATTITUDES TO VALUES

Summary

Taking into consideration that one of the greatest dangers of the contemporary world, especially for the young, is the state without values, without clear and right aims, that is, the state of indifference, apathy, hedonism, Maslov used to deal with it a lot, the empirical investigations and investigations of values can be useful not only when identifying the existing values, but also when finding and creating new ones. For, social sciences like psychology can contribute to the „value planning“ (Skinner), to selecting the most important social and humane aims which are most agreeable to man as a humane and a moral being.

Apart from that, considering the values are more general, comprehensive and stable than attitudes, studying values enables a better anticipation of behavior, that represents an ideal for a science and scientific research. Work with the young also shows the importance of studying values in order to get to know what can be done about planning the strategy for development.

This research dealt with the students of the University of Novi Sad by Rokičev's value inventory and the acquired results were similar to those acquired with American students, but at the same time different in some aspects. This requires further studies and getting answers to questions which keep arising and seek answers.

Dr LAZAR ĆURIĆ

PREDUSLOVI ZA ŠKOLSKI USPEH (2)

Ličnost učenika kao determinanta školskog uspeha

I pored toga što ličnost karakteriše jedinstvo ili celovitost, ona se zbog svoje složenosti i raznovrsnosti njenih osobina ne može istraživati u celini već po oblastima. Zbog toga treba uvek imati u vidu da je njena podela u kognitivne, motivacione, emocionalne i dr. oblasti veštačka, pošto se one u stvarnom procesu učenja integrativno prepliću i prožimaju. Svakako da bi njihovo izdvajanje iz ovog jedinstva i pojedinačno ispitivanje bilo mnogo jednostavnije kada bi postojala jedna fundirana i opšteprihvaćena teorija ličnosti. S obzirom na različita shvatanja i društvena opredeljenja autora, postoje brojne teorije ličnosti, a u skladu s tim i raznovrsna empirijska istraživanja, kako o međusobnoj povezanosti osobina ličnosti, tako i o povezanosti između osobina ličnosti učenika i njegovog uspeha u školskom učenju. U poslednje 2–3 decenije porastao je interes za pitanje zavisnosti školskog uspeha od kognitivnih i nekognitivnih faktora ličnosti. Danas skoro da i ne postoji osobina ličnosti koja u nekom ispitivanju nije dovođena u vezu sa školskim uspehom. Međutim, kod različitih ispitivanja varijable ličnosti koreliraju i pozitivno i negativno sa školskim uspehom. Prema sadašnjem stanju u istraživanju teško je napraviti donekle jedinstvenu sistematiku rezultata ovih ispitivanja. Zato ćemo pokušati da ukažemo samo na neka težišta u istraživanju ove problematike. Nema sumnje da su kognitivni preduslovi za učenje kod učenika smatrani najvažnijim za njegov školski uspeh i da su zbog toga i najviše istraživani.

Inteligencija i školski uspeh

Problem odnosa između školskog uspeha i inteligencije, tj. pitanje, da li su „dobri” učenici i „inteligentni” i obrnuto, počelo je da se istražuje već početkom ovog veka. No, konačnog rezultata još uvek nema, jer nedostaju opšte priznate definicije i inteligencije i školskog uspeha. Otkuda znamo da test, koji popularno zovemo „test inteligencije” zaista meri inteligenciju? Razvojni istorijat ovog testa pokazuje da on nije konstruisan na osnovu jedne opšte teorije inteligencije, a da se kasnije pokazao i kao dobar instrument za prognozu školskog uspeha, već nasuprot, on je konstruisan za predviđanje školskog uspeha. Tvrdnja da on meri i intrinzičku osobinu čoveka, naime inteligenciju, dodata je kasnije bez ubedljivog dokaza. O tome šta je u stvari inteligencija, među autorima ne postoji jedinstven stav. Američki psiholog Boring (1923)

ju je operacionalno definisao kao „osobinu koju meri test inteligencije”¹ Takođe ne znamo da li „intrinzička” inteligencija pokazuje normalnu varijaciju, pošto tu tajanstvenu osobinu ne možemo čak ni definisati. Sigurno je samo, da u pogledu školskog uspeha kod učenika postoje znatne razlike i da vrednosti nekih testova inteligencije značajno koreliraju sa njihovim uspehom u školskom učenju. Postoji niz radova koji ukazuju na značajnu povezanost između inteligencije učenika i njegovog školskog uspeha. Pokušaji sistematizacije rezultata tih istraživanja dokumentovani su u različitim studijama (Lavin 1965, Gaedike 1974, Krapp 1976). Korelacije između inteligencije i školskog uspeha su, doduše, sve pozitivne, ali se njihov raspon kreće od .01 do .89.² Smatra se da je do ovih diskrepanci kod raznih autora došlo zbog toga, što su ispitivanja izvođena na različitim uzorcima, pomoću različitih testova i sa različitim kriterijumima školskog uspeha. No i pored varijacija što se tiče povezanosti inteligencije i školskog uspeha, na koje nesumnjivo utiču i niz drugih nekognitivnih faktora, na osnovu nalaza u literaturi možemo zaključiti da testovi inteligencije objašnjavaju između 25 i 45% varijanse školskog uspeha (Krapp i Mandl 1976, Roth i Sauer 1981, Sauer i Gattringer 1985 i 1986). Zbog toga većina autora smatra da inteligencija ima najveći udeo u objašnjenju varijanse školskog uspeha. Neki autori skreću pažnju da intelektualna obdarenost, ma koliko bila neophodan preduslov uspeha u učenju, nije i dovoljan uslov njegove uspešnosti³. Stepenn kognitivnog razvoja učenika je važan, ali ne i jedini preduslov za efikasnost nastave a time i školskog uspeha. To jasno proizilazi iz studije uzroka neuspeha u školskom učenju kod darovitih učenika (Impellizzeri 1961).

Školski uspeh zavisi i od mnogih nekognitivnih faktora. Oni utiču na veličinu i pravac povezanosti između inteligencije i školskog uspeha.

Kvaščev i Radovanović (1977) su dokazali da je procenat objašnjenja varijanse školskog uspeha značajno veći kada se uspeh u učenju objašnjava pomoću složaja osobina ličnosti u poređenju sa objašnjenjem školskog uspeha samo pomoću dejstva sposobnosti ili samo pomoću uticaja osobina ličnosti bez sposobnosti. Do istog zaključka su došli i Zauer i Gattringer (1986). Oni su ustanovili da inteligencija i motivacija zajedno objašnjavaju 49% varijanse školskog uspeha a samo inteligencija 44%. Pri istovremenoj kontroli motivacionih obeležja smanjio se samostalni udeo varijanse inteligencije učenika za objašnjenje školskog uspeha na 30,7% kod zajedničkog udela varijanse inteligencije i motivacije za 13,3%. Svakako da sem motivacije i neke druge nekognitivne varijable (anksioznost, neuroticizam...) moderiraju povezanost između inteligencije i školskog uspeha.

Motivacija i školski uspeh

Kognitivne osobine objašnjavaju po pravilu 25–45% školskog uspeha a dodavanjem motivacionih uslova taj procenat se povećava. Sem toga u školskoj praksi ima slučajeva da se kod učenika i pored toga što imaju visoku inteligenciju javljaju emocionalne smetnje koje umanjuju njihove radne sposobnosti. Postoji veliki broj nekognitivnih varijabli koji se dovode u vezu sa školskim uspehom. Centralnu ulogu u ovom spletu varijabli igra motiv postignuća.

Ako bi se oslonili samo na ono što kaže naš narod onda nam analiza preduslova za školski uspeh ne bi trebala da pričinjava veće teškoće. Školski uspeh bi mogli objasniti bistrinom i vrednošću a neuspeh glupošću i lenjosti. Iz toga proizilazi vrlo jednostavna šema: učenik ili

¹ Boring, E. G., 1923, s. 35

² Kuhn, R. 1983, s. 19

³ Kvaščev i Radovanović 1977, s. 31; Sauer 1987. s. 123.

može i želi, ili ne može i ne želi. Ovaj Vajnertov stav⁴ u suštini nije pogrešan, već nedovoljno diferenciran; on ne uzima u obzir mnogostruke interakcije različitih varijabli i njihovu složenost.

Koncept motivacije postignuća ima uvek tamo važnu ulogu, gde se individualno ponašanje ocenjuje pomoću nekog standarda postignuća i shvata kao uspeh ili neuspeh. To važi za teoriju Mek Klilenda, koji motiv za postignućem određuje kao „tendenciju da se ulaže napor da se postigne i ostvari nešto što se smatra vrednim i čime će se istaći pred ostalima”⁵.

Razvoj motiva postignuća je uglavnom proizvod postojeće vaspitne prakse, pri čemu rana iskustva koja dete stiče u svojoj težnji za samostalnošću i postignućima imaju odlučujući efekat na kasniju motivaciju postignuća.

Što se tiče značaja motiva postignuća za školski uspeh, njemu se pripisuje vrlo važno teorijsko mesto. Ni jedan drugi konstrukt psihologije ličnosti (sem inteligencije) nije svojim sadržajem više povezan sa školskim uspehom od ovog motiva. Međutim, i pored izuzetnog značaja koji mu se pridaje u školskom učenju, rezultati ispitivanja u pogledu njegove povezanosti sa školskim uspehom nisu jedinstveni. U mnogim studijama 60-ih godina dokumentovani su različiti nalazi o njegovoj povezanosti sa školskim uspehom. Polovina citiranih ispitivanja pokazala su slabo signifikantne, a druga polovina čak i negativne korelacije između motiva postignuća i školskog uspeha. Kan (1969) saopštava o različitim ispitivanjima u kojima korelacija između motivacije postignuća i školskog uspeha leži između .51 i -.21. U ispitivanju koje je izveo sa oko 1000 učenika osmog razreda najveći broj povezanosti bio je manji od .20. Kvaščev i Radovanović (1977) saopštavaju o visini korelacije. 31, Sader i Špeht (1967) .35, a Palekčić (1985) čak .19.

Sagledaju li se ispitivanja ovog problema u celini, moglo bi se zaključiti da i pored različitosti, njihovi rezultati daju signifikantni prilog varijansi za objašnjenje školskog uspeha, mada u znatno manjoj meri nego što se to teorijski pretpostavljalo. Empirijski dobijena vrednost koeficijenta korelacije između motiva postignuća i školskog uspeha kreće se između .30 i .40, čime se može objasniti 10 – 16% varijanse. Razloge za ovu relativno malu empirijsku povezanost Konrad (1975) vidi – osim u metodološkim problemima – u postojećoj situaciji u školi gde se motivacija podstiče samo u ograničenoj meri. Pretežno spolja nametnuti ciljevi postignuća stoje uglavnom u raskoraku sa raznovrsnim subjektivnim interesima učenika.

Anksioznost i školski uspeh

Prenaučna shvatanja vide u anksioznosti inhibirajuću komponentu u školskom učenju. Naučna istraživanja pokušavaju da odgovore na pitanja: da li, na koji način i u kojoj meri postoji povezanost između anksioznosti učenika i njegovog uspeha u školskom učenju.

Prvi utisak o tom odnosu pruža nam istraživanje koje su izveli McCandlies i Castaneda (1956). Oni su ustanovili da se korelacije između anksioznosti i školskog uspeha kreću od .00 do .74, što znači, da plašljivi učenici pokazuju slabiji uspeh u školskom učenju od manje plašljivih. Ovi rezultati su delom potvrđeni i u istraživanjima novijeg datuma, Sarason (1966) je došao do zaključka da anksiozni učenici postižu nešto slabiji uspeh u školi od manje plašljivih. Ta tendencija je kod dečaka manje izražena nego kod devojčica.

Međutim, Groms & Endler (1960) nisu našli signifikantne korelacije između anksioznosti studenata i njihovog uspeha u učenju. Seitz (1971) sa faktorskom analizom takođe nije našao

⁴ Weinert 1965, s.19

⁵ McClelland et al 1953, s. 110.

značajnu povezanost između dimenzije anksioznosti i školskog uspeha. I u ovom istraživanju pokazalo se da su devojčice plašljivije od dečaka, što se objašnjava njihovim različitim ulogama u socijalnom kontekstu. Devojčicama pada lakše nego dečacima da priznaju da se plaše, jer je plašljivo ponašanje u okviru ženske uloge socijalno prihvatljivo. Dečaci nasuprot, moraju biti „jaki” i „hrabri”; plašljivo ponašanje nije u skladu sa njihovom ulogom.

Rezultati citiranih istraživanja a i rezultati koji nisu navedeni u ovom radu ne daju nam ubedljive dokaze o povezanosti između anksioznosti učenika i njihovog uspeha u školskom učenju.⁶

Pošto je i pored uzimanja u obzir i inteligencije i motivacije i anksioznosti još uvek veliki deo varijanse školskog uspeha ostao neobjašnjen, nameće se pitanje, koju težinu imaju faktori porodične sredine i škole za objašnjenje školskog uspeha.

Nema sumnje da su uzroci školskog uspeha raznovrsni i vrlo složeni. Inteligencija je, na pr., važan ali ipak samo jedan od brojnih kauzalno povezanih faktora školskog uspeha. Prividna korelacija koja postoji između nje i školskog uspeha mogla bi biti i rezultat indirektnog uticaja drugih faktora. Pretpostavimo da su uslovi porodične sredine i neposredni uzrok dobrog rezultata na testu inteligencije i kasnijeg uspeha u školi. U tom slučaju će inteligencija kod učenika korelirati sa njegovim uspehom u školskom učenju, ali ne zato što je ona tome uzrok, već zbog toga što i inteligencija učenika i njegov školski uspeh imaju zajednički uzrok: porodičnu situaciju.

Ovaj primer nam ukazuje na opšti problem na koji uvek onda nailazimo kada želimo da analiziramo uzroke varijacije. Čim su date višestruke i kompleksne kauzalne povezanosti, samo utvrđivanje povezanosti između dve varijable ne govori nam ništa o uzroku i posledici. Korelacija između dve varijable ne kaže nam ništa sem da između njih postoji jedna ili više povezanosti; ona nam ne govori o tome, kako je usmeren kauzalni lanac i koje varijable on zahvata. Očigledno je da se preduslovi za školski uspeh ne mogu potpuno shvatiti samo pomoću jednostavnih korelacija već pomoću analize nekih, po našem mišljenju ključnih varijabli u okviru multivarijantnih poduhvata.

LITERATURA

- Backman, C.W. i P.F. Secord: *Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim: Beltz 1972.
Bloom, B.S.: *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill 1976.
Boring, E.G.: *Intelligence as the tests test it*. U: New Republic, 1923.
Gaedike, A.K.: *Determinanten der Schulleistung*. U: Heller, K.: *Leistungsbeurteilung in der Schule*. Heidelberg 1974, 46–93.
Grooms, R.R. i N.S. Endler: *The effect of anxiety on academic achievement*. U: *Journal of Educational Psychology*, 51 (1960) 5, 299–304.
Heckhausen, H.: *Leistungsmotivation*. U: Thomae, H.: *Handbuch der Psychologie*, 2, Bd. II: *Motivation*. Göttingen: Hogrefe 1965, 602–702.
Impellizzeri, I.: *Guidance for the Underachiever of Superior Ability*. U.S. Dep. of Health, Education and Welfare Bulletin, 1961, No 25.
Khan, S.B.: *Affective correlates of academic achievement*, v.: *Journal of Educational Psychology*, 60 (1969) 3, 216–221.
Kleber, E.W. u. a.: *Lernvoraussetzungen und Unterricht. Zur Begründung und Praxis adaptiven Unterrichts*. Beltz: Weinheim 1977.
Konradt, H.J.: *Lernziele, Schulleistung und Leistungsbeurteilung*. Schwann. Düsseldorf 1975.

⁶ Zielinski 1967, Backman & Secord 1972, 44; Swarzer 1975, 80.

- Krapp, A.: Bedingungsfaktoren der Schulleistung. U: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 23, (1976) 2, 91–109.
- Krapp, A. i H. Mandl: Vorhersage und Erklärung der Schulleistung U: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 8 (1976) 3, 192–219.
- Kuhn, R.: Bedingungen für Schlerfolg. Göttingen: Hogrefe 1983.
- Kvašček, R. i Radovanović, V.: Uticaj sposobnosti, složaja osobina ličnosti i motivacije na uspeh u školskom učenju, u: Psihologija, 1, Beograd 1977 (31–73).
- Lavin, D.E.: The prediction of academic performance. New York: Russell Sage Foundation 1965.
- McCandles, B. R. i Castaneda: Anxiety in children, school achievement and intelligence. U: Child Develoment, 27 (1956) 3, 379–382.
- McClelland, D. C. et al.: The Achievement Motive. Appleton, New York, 1953.
- Palekic, M.: Unutrašnja motivacija i školsko učenje Svjetlost, Sarajevo, Beograd 1985.
- Roth, E. i J. Sauer: Über die Entwicklung einiger kognitiver Bedingungen der Schulleistung. U: Foppa & Groner: Kognitive Strukturen und ihre Entwicklung, 135–153, Bern: Huber 1981.
- Sader, M. i H. Specht: Leistung, Motivation und Leistungsmotivation. U: Archiv für die gesamte Psychologie, 119 (1967) 1/2, 90–130.
- Sarason, S. B. i a.: Angst bei Schulkindern. Stuttgart: Klett 1971.
- Sauer, J. i H. Gattringer: Zur Aufklärung der Schulleistung durch spezifische und gemeinsame Varianzteile von Intelligenz und Motivation. U: Daumenlang, K. & J. Sauer: Aspekte psychologischer Forschung (237–257). Göttingen: Hogrefe 1986.
- Schwarzer, R.: Schlangst und Lernerfolg. Düsseldorf: Schwann 1975.
- Seitz, W.: Über die Beziehung von Persönlichkeitsmerkmalen zu Schul- und Intelligenzleistungen bei Volksschülern. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 18, 307–336.
- Weinert, F. E.: Schülerpersönlichkeit und Schulleistung. U: K. Ingenkamp: Schulkonflikt und Schülerhilfe (19–32). Weinheim: Beltz 1965.
- Zielinski, W.: Beziehungen zwischen Ängstlichkeit, schulischer Aktivität, Intelligenz und Schulleistung bei 9–11-Jährigen. Schule und Psychologie, Bd.2 (877–895). Frankfurt: Fischer 1967.

Dr LAZAR ĆURIĆ

PREDUSLOVI ZA ŠKOLSKI USPEH (2)

Rezime

U brojnim ispitivanjima poslednjih godina pokazalo se da postoji značajna povezanost između nekih varijabli ličnosti učenika i njegovog školskog uspeha. Međutim, rezultati ovih istraživanja su velikim delom i protivrečni. Prema sadašnjem stanju u istraživanju teško je napraviti donekle jedinstvenu sistematiku ovih ispitivanja. U ovom radu smo pokušali da ukažemo na neke probleme i razvojne trendove u istraživanju ove problematike.

Zusammenfassung

In einigen Untersuchungen der letzten Jahre konnte aufgezeigt werden, da es zwischen bestimmten Persönlichkeitsvariablen und dem Schulerfolg Zusammenhänge gibt. Die Untersuchungsergebnisse waren aber teilweise widersprüchlich. Der gegenwärtige Forschungsstand lä eine einheitliche Systematik der Untersuchungen nicht zu. In der vorliegenden Arbeit haben wir versucht auf die Probleme i Entwicklungstrends der Forschung hinzuweisen.

Mr EVA VARGA

VALONOVO SHVATANJE RAZVOJA GOVORA DETETA

Francuski psiholog Anri Valon razmatra problem govora već 1925. godine (Wallon, 1925). Nanovo se bavi njime i dvadesetak godina kasnije, 1942. (vidi Wallon, 1959). Kod njega ne nalazimo neku izolovanu teoriju govora, već se problem razvoja govora pojavljuje u okviru njegovih osnovnih radova, kao organski deo koji je razumljiv tek unutar tkiva njegove teorije razvoja čoveka. Pokušaćemo u ovom radu napraviti preliminarni nacrt markantnih karakteristika Valonovskog shvatanja razvoja govora.

Valon se pri razmatranju problema govora kritički suprotstavlja tadašnjim shvatanjima prirode govora (kao npr. atomističkom shvatanju u neurologiji i psihologiji, Wallon 1925). No mi možemo kontrastirati njegovo shvatanje i sa novijim tezama (kao npr. sa modernom atomističkom psihologijom, npr. objašnjenje teorije učenja pod uticajem bihejviorizma) (Cromer, 1981, str. 82). Kao posebno pogodna za takvo kontrastiranje, nudi nam se savremena „kognitivistička teza” inspirisana Pijaževom teorijom (Cromer, 1981, str. 115). U okviru ove teorije označavanje se shvata kao simbolička funkcija čija je jedna od manifestacija i govor (Cromer, 1981, str. 79). Dovde bi pronašli sličnosti sa Valonovim shvatanjem (videti Vallon 1959, str. 155). No u shvatanju prirode simboličkog aktiviteta, i posebno uslova, te toka njegovog razvoja u ontogenezi, nalazimo već krucijalne razlike.

Valon simboličku funkciju ne identifikuje unapred sa kognicijom, već je sagledava šire s aspekta celovite ličnosti. Uočava i njene rane razvojne oblike (kao npr. i projevni govor). Pritom prevazilazi individualističko gledište (koje je u osnovi kognitivističke teze) i uočava i socijalne uslove razvoja simboličke funkcije. Prodornom analizom ukazuje na razliku anticipatorne aktivnosti živih bića (putem takvih vrsta zamena kao signal i trag) nasuprot substitutivne aktivnosti (udvajanje) tj. simboličkog aktiviteta osobenog kod čoveka (Wallon, 1959, str. 147).¹ Razlikujući senzomotorni inteligentan čin i diskurzivno mišljenje čoveka, Valon se direktno suprotstavlja Pijaževoj teoriji. (Wallon, 1959, str. 25).² Mada senzomotorni čin i substitutivna

¹ – „mehanizam anticipacije, evolutivna pojava u istoriji živih bića, ne može poslužiti za objašnjenje činjenica koje počinju s ljudskom vrstom.”, „...mehanizam anticipiranja... ima suviše udaljeno poreklo u povesti živih bića, a da bi moglo poslužiti za objašnjenje činjenica koje počinju s ljudskom vrstom.” (Wallon 1959, str. 147)

² Senzomotorni čin se „potpuno iscrpljuje u okolnostima” stapajući se sa situacijom, svojim uslovima. Senzomotorna intuicija ima utilitarne motive, ostajući nediferencirana od svojih motiva i situacija. Ona ne prevazilazi polje prezentne čulne svesti i čina s njom u vezi, neodvojivog od nje (Varga, 1989, str. 277).

aktivnost mogu imati neke zajedničke uslove (kao npr. organizaciju prostora) (Wallon, 1959, str. 159), ali se iz senzomotorne inteligentne aktivnosti ne može izvesti simbolička funkcija čoveka. Takvo shvaćanje Valona ima posledice i po objašnjenje razvoja govora, različito od Pijažeovog.

U kognitivnoj tezi, saznanje prethodi razvoju govora (Cromer, 1981). Početna značenja obezbeđuje govoru senzomotorni inteligentni čin. Kao prvo oruđe spoznaje, on bi davao prve spoznajne kategorije.

No Pijaže pravi neodrživu analogiju između spoznajnih kategorija i senzomotorne signifikacije (Wallon 1959, str. 25), izvodeći kategorije iz senzomotornog čina (kao senzomotorne konstrukcije tj. neverbalne individualne motorne simbole u osnovi mentalnih predstava. (Cromer, 1981, str. 90). Takav pristup detetu ostaje istovremeno i biologistički, i adultomorfan. A sledbenici kognitivističke teze u svojim analizama ranog govora (od prvih reči i rečenica od dve reči do analize pojave prvih gramatičkih, sintaktičkih organizacija vremenskog sleda rečenice tj. iskaza) preuzimaju takvu analogiju. Unatoč nesumnjivom metodološkom napretku, posebno uvođenjem kontekstualne analize (Ignjatović, 1981, str. 5), oni u osnovi ranog situacionog govora deteta traže semantičke kategorije uslovljene, po njima, spoznajnim razvojem (upravo razvojem senzomotorne inteligencije) (Cromer, 1981, str. 115). Semantičke kategorije diskurzivnog mišljenja pronalaze se u zametu u senzomotornim signifikacijama situacionog inteligentnog čina. To je u skladu sa Pijažom koji senzomotornu signifikaciju tumači analogno spoznajnom odnosu i signifikaciji odrasle zrele misli, jer polazi od, s jedne strane: spoznajnog odnosa odraslog, a sa druge strane: od senzomotorne biološke strukture inteligentnog aktiviteta, između kojih uspostavlja analogiju, čak identitet (Wallon 1959, str. 25). Kod Pijažea, kao ni u kognitivističkoj tezi, ne diferencira se senzomotorna signifikacija od substitutivne simboličke signifikacije osobe ne za čoveka. Valon ih načelno razlikuje. To važi već za rani oblik simboličke funkcije, projektivni aktivitet. Senzomotorni čin i projektivni stav koriste različita sredstva i imaju različite uslove i efekte (Varga, 1989, str. 277).

Uslov simboličke aktivnosti je društveni način života čoveka. Dete ga razvija participirajući (učeštvujući) u ljudskom miljeu. Valon diferencira razvojne stepene, sagledavajući ontogenezu simboličke aktivnosti, te i govora, razvojno. Prepoznaje rani razvojni oblik substitucije putem pokreta, dakle udvajanja koje je još u obliku stanja pokreta. Radi se o substituciji muskularnim stavom, putem mehanizma posturalne participacije (Varga, 1989). To se razlikuje od senzomotorne signifikacije, kao predstavljanje samog čina nasuprot utilitarnom senzomotornom činu stopljenog sa situacijom.³

Projektivna aktivnost se manifestuje i u ranom govoru, čineći njegov osnov.⁴ No projektivna aktivnost se manifestuje i u drugim oblicima aktiviteta pa se razvoj simboličke substitucije kod Valona ne svodi na govor po sebi. Razvoj substitutivne signifikacije takode nije čisto intelektualna pojava.⁵ Prema Valonu, u ontogenezi, početna SOCIOAFEKTIVNA signifikacija

³ No postoje i razvojne veze, te projektivno substitutivno udvajanje integriše senzomotornu signifikaciju, obzirom na predominaciju projekcije nad perceptivnim i senzomotornim aktivitetom, ili se pak dva vida aktiviteta suprotstavljaju, ili alterniraju u ranom razvoju deteta.

⁴ Valon analizira i vokalizaciju u prvoj godini (prve cirkularne vežbe, ulogu disanja, senzomotorne koordinacije) te i ehopojave (posebno u Wallon, 1925). Razlikuje dva nivoa organizacije: nivo eksklamativnog govora, fonacije i intonacije, te nivo artikulisanog govora, koji je jedini automatizam sa kortikalnim centrima i formacijom (Wallon, 1934, str. 82). Ali odlučna razvojna etapa je pojava projektivnog govora u drugoj godini gde je omogućen prelaz sa senzomotornog nivoa na psihomotorni nivo organizacije. Bitan uslov tog razvoja je socijalna participacija.

⁵ Njen razvoj nije individualna autogeneza spoznajnog odnosa, gde bi spoznajne kategorije bile u početku konstruisane u senzomotornoj signifikaciji, kako to vidi Pijaže.

postaje PERSONALNA signifikacija koja obuhvata čovekov odnos prema ljudskom svetu. Senzomotorni aktivitet je nedovoljan za konstrukciju i organizaciju ljudskog iskustva i značenja. Tek participativne substitutivne simpatetičke i projektivne formulacije omogućavaju PRELAZ ka osobeno ljudskoj substituciji, signifikaciji, te ličnoj organizaciji iskustva i delatnosti, ka ličnoj delatnosti i ljudskoj svesti.

I govor učestvuje u tom procesu PRELAZA bilo podležući zakonima tog razvoja, bilo doprinoseći mu. Po Valonu, tako, upotreba verbalnih kategorija kao npr. lične zamenice (ja, ti) uslovljeno je tim razvojem te se i ne javlja kod nekih grupa idiota (Varga, 1989).

Govor je početno verbalni stav koji se formulira u okviru substitutivne participacije i razvoja personalne signifikacije. U razvoju njegove fonološke strane bitnu ulogu ima i senzomotorna (u širem smislu) vežba. Participativna substitucija omogućava prelaz na simbolički aktivitet i prevazilaženje senzomotorne situacione signifikacije. U razvoju sintaktičke (gramatičke) organizacije mehanizam participacije početno ima dominantnu ulogu. Tu se sintaktički i semantički aspekti verbalnih stavova, formula ne mogu uzimati izolovano i apstraktno. Oba su početno zavisna od participativnih muskularnih formula i njihove projektivne realizacije putem dramatizacija u situacionim socijalnim kontekstima. Razvoj teče ka diferencijaciji projektivnih formula i ličnog odnosa. Tragajući aktivno za prilikama formula dete raščlanjuje i integriše iskustveno opažajno polje i izgrađuje značenja. Početno su formule, projektivni muskularni stavovi nužni za realizaciju projektivne svesti, signifikacije. Ali oni nisu po sebi dovoljni za razvoj sementičkog plana. Projektivnim formulama se diferenciraju referenti, od onih situacionih (individualizovanih već senzomotornim aktivitetom) te tranzitivnih referenata za kojima projektivni stav traga u prostoru, sve do mentalnog referentnog konteksta koji postaje moguć tek izradom mentalog plana. Valon ukazuje i na značaj verifikacije projekcija, a detetu početno stoji na raspolaganju ili senzomotorna verifikacija, ili socijalna verifikacija putem socijalnog fid beka (kao kad odrasli tumače i dopunjuju, ekspliciraju detetove projekcije uključiv i verbalne, na šta ukazuje i Ivić, 1978). To se ne odvija mimo zajedničkog odnosa sa ljudskim svetom. Putem projektivne aktivnosti dete izgrađuje voluntaristički lični odnos sa ljudskim svetom (Varga, 1989). U periodu zamenljivih osoba tj. substitucije osoba, verbalna delatnost se pojavljuje u obliku dijaloga, opštenja sa sobom, gde se integrišu polovi govornik-slušalac na nivou samog deteta, koji takođe predstavlja i aktera radnje. No tu još početno postoji personalni sinkretizam (Varga, 1989). Dete će tek postepeno diferencirati sebe kao osobu paralelno sa diferencijacijom drugog, aktera. Uloga govora u opštenju sa sobom, dijalozima, upućivanju, očekivanju, nameravanju, te u organizovanju delatnosti, doprinosi razvoju u okviru razvoja i individualizacije ličnosti (već u periodu do trogodišnjeg uzrasta, koji Valon posebno analizira, Wallon, 1934). Razvoju doprinosi i upotreba verbalnih projektivnih formula u raščlanjivanju i integraciji opažajnog čulnog iskustva, u evokaciji odsutnosti i integraciji prošlog iskustva, kao i u aprehenziji mogućih namera partnera, i potom predviđanju, planiranju budućih događaja u ljudskom svetu (početno npr. efekata aktivnosti).

Predstava i govor isto duguju uticaju grupe na pojedinca. Izviru iz plastične muskularne predstave formulirane po socijalnom uzoru. Kod govora, jednako kao i u slučaju ranog podražavanja, nalazimo prema Valonu period inkubacije, latentnog sticanja putem mehanizma posturalne participacije (Valon, 1959).

No konkretna projektivna svest još ne doseže mentalnu spontanost simboličke aktivnosti. U tipu projektivnog aktiviteta postoji muskularna dominacija i svest je vezana sa pokretima, projektujući se u prostor. Karakteriše ga hipertrofija muskularnog projektivnog pola, sa nerazvijenošću mentalnog pola aktiviteta (Wallon, 1959).

Rani oblik govora, projektivni govor postaje oruđe mentalne konkretizacije. Ali tu još reč operiše na konkretnom prostoru sačinjenom aktuelnom participacijom u prilikama, pa je tu reč

više funkcija situacije no rečnika (Wallon 1925). Radi se o dinamičkoj elaboraciji koja nije više od aproksimacije. No njena identifikacija sa prilikom u aktu percepcije pridaje joj realitet. Ipak ona već razvija svest preventivnu prisutnim prilikama, te tu percepcija, podređena, operira unutar govora. Govor persistira otud bez prilika diversifikacije. Koristi iste gramatičke forme proistekle iz rečenica miljea. Svest loše individualizirana, nalazi u ljudskom miljeu podršku. Ovo je stadij psihizma gde se stanje svesti ne može održati bez dramatizacija. Dete mora da manifestuje sebe drugom da bi došao do ideje nečeg. Reprezentacija je sekundarna u ovoj ekspanziji izraza. Radi se više o volutarističkoj i personalnoj, no o objektivnoj reprezentaciji (Valon 1925).

Dete usvaja govor usko povezanog sa svim odnosima koje održava sa svojom okolinom. Otud se u njegovom govoru najpre mešaju potrebe i želje. No zatim govor postaje detetu izvor različitih informacija i otkrića, mnogo širih nego što je njegovo neposredno iskustvo (Valon 1959).

Novi Sad, III 1990.

LITERATURA

- Cromer, R.F. (1981) Razvoj jezika i saznanja – kognitivistička teza u: Razvoj govora kod deteta, Zavod za udžb. i nast. sredstva, Beograd, (str.77–133)
- Ignjatović-Savić, N. (1981) predgovor u: Razvoj govora kod deteta, Zav. za udžb. i nast. sredstva, Beograd (str. 1–6)
- Ivić, I. (1978) Čovek kao animal symbolicum, razvoj simboličkih sposobnosti, Nolit, Beograd
- Wallon, H. (1925) L'enfant Turbulent, Alcan, F, Paris.
- Wallon, H. (1934) Les Origines de Caractere chez l'enfant, Boivin/Cle Paris.
- Wallon, H. (1959) Od čina do misli, Naprijed, Zagreb.
- Varga, E. (1989) Valonova teorija razvoja emocija, neobjavljen magistarski rad (odbranjen na Filozofskom fakultetu u Beogradu 16. 05. 1989. pred komisijom: prof. dr Ivan Ivić (mentor), prof. dr. Vera Smiljanić, doc. dr. Žarko Korać, prof. dr. Rudi Supek (po pozivu).

Mr EVA VARGA

VALONOVO SHVATANJE RAZVOJA GOVORA DETETA

Rezime

U radu se razmatraju markantni momenti Valonovog shvatanja razvoja govora kod deteta, u kontrastu sa kognitivističkom tezom inspirisanom Pijaževim shvatanjem odnosa saznanja i govora. Razmatra se i rani razvojni oblik koji Valon izdvaja: projektni govor. Razmatraju se njegovi uslovi, mehanizmi, granice, te uloga u razvojnom prelazu na substituciju i simbolički aktivitet.

M.A. EVA VARGA

WALLON'S UNDERSTANDING OF THE CHILD'S SPEECH DEVELOPEMENT

Summary

This research deals with striking moments of Wallon's understanding the child's speech development, contrasting the cognitive thesis inspired by the Piaget's understanding the relations between knowledge and speech. It deals with the early developing form distinguished by Wallon: The projective speech. It also deals with conditions, mechanisms, limits and the role in the development transfer to substitution and symbolic activity.

EKOLOŠKO VASPITANJE U ZMAJEVOM „NEVENU”

„Neven”, Čika Jovin list (1880–1891, 1898–1908), najbolji srpski list za decu pre prvog svetskog rata, nosio je izraziti pečat Zmajeve (Jovan Jovanović Zmaj, 1823–1904) pesničke ličnosti, unutrašnje razapete između dva pola: između uzvišene socijalne dužnosti pesnikovanja s jedne i autentičnog, samosvršnog poetskog ludizma s druge strane. Nema sumnje, Zmajevo se shvatanje pesničke dužnosti oštro sukobljavalo sa lirskom prirodom njegove poetske vokacije, ali je ipak često odnosilo pobjedu i uzrokovalo da on u pesmama, ovde imamo pre svega u vidu pesme za decu, ali i u „Nevenu” uopšte, iznosi svoja prosvetiteljska i moralistička shvatanja. Pod uticajem društvene misli sedamdesetih i osamdesetih godina 19. veka, zatim pedagoških učenja Đorda Natoševića (1821–1887) i Ivana Filipovića (1823–1895), kao i opšte klime u književnosti za decu u to vreme, Zmaj je smatrao da književnost treba da ima utilitarnu – vaspitnu funkciju.

Rigorozna analiza je pokazala da su u „Nevenu”, u različitim vrstama priloga, zastupljene pouke, manje ili više eksplicitne, iz svih oblasti vaspitanja o kojima se danas govori: iz moralnog, religijskog, intelektualnog radnog, estetskog, zdravstvenog vaspitanja.

U ovom prilogu želimo da ukažemo na jednu tematsku grupu pouka, koju, zbog njene velike zastupljenosti u „Nevenu” i kompleksnosti problematike koju tretira, a takođe i zbog izvanredne njene aktuelnosti danas, opravdano možemo izdvojiti u zasebnu vaspitnu celinu i označiti je savremenom sintagmom *e k o l o š k o v a s p i t a n j e*.

Zmajev odnos prema životinjama, u čijem je (idealizovanom) ponašanju otkrivao veliku poetsku snagu, poznat je i često istican. Milovan Danojlić je povodom tog odnosa zapisao: „Zmajev veseli bestijarijum sačinjen je kao neka vrsta uvoda u poznavanje žive prirode koja nas okružuje. Pesnik je sabrao upečatljive lirske anegdote, sačinio sumu kućnog folklora, istakao ono što se odavno nataložilo u ljudskim dodirima sa životinjama.”¹ I u drugim srpskim dečjim listovima u današnjoj Vojvodini, koji su bili „Nevenovi” savremenici („Golub” 1879–1913, „Spomenak” 1893–1914), nalaze se pouke „pomozi pticama”, „ne ubijaj ptice”, „ne kinji životinje” i sl. ali ih nigde nema toliko kao u „Nevenu”, i što je još važnije, nigde zahtev da deca čuvaju prirodu nije postavljen tako široko i svestrano kao u „Nevenu”. Taj zahtev se ovde proteže na čitav svet žive prirode, od najsitnije šumske bube do cele šume. U „Nevenu” zahtev za čuvanje

¹ M. Danojlić: *Naivna pesma*, Nolit, Beograd 1976, str. 83.

prirode, ako uzmemo u obzir sve vrste priloga, predstavlja zapravo jednu promišljenu, zaokruženu strategiju ekološkog vaspitnog delovanja. Svedoči o tome i Zmajev komentar, dopisan uz tekst *Šuma i koja je korist od nje*², „...donosimo ga (navedeni tekst, prim. Z.S.) u „Nevenu” držeći da će šume najbolju zaštitu naći, ako njihovu vrednost za rana doznaju oni, koji su prvi na redu da skorim vremenom prime na se brigu o svemu što je otadžbini i narodu korisno – a to je sadanja omladina.”³ O Zmajevoj brizi za prirodu govore i drugi tekstovi koji se odnose na zaštitu šuma⁴, pa nepotpisan članak *Nevini gonjenici*⁵ u kome se ustaje protiv ubijanja korisnih i nevinih životinja, kao što su krtice, žabe, mravi, o toj brizi svedoči i činjenica da su od brojnih poučnih članaka, objavljivanih u svakom broju „Nevena”, ubedljivo najbrojniji oni o životinjama, a sreću se i članci iz botanike, baštovanstva i cvečarstva. Takođe o tome svedoče i bezbrojne pesmice sa temom ptica, životinja, biljaka, koje su nekad i bez direktne vaspitne poruke, ali samim svojim sadržajem upoznaju decu sa svetom prirode i posredno razvijaju pozitivan emocionalni odnos prema svim njenim oblicima. Međutim, veoma su česte pesmice koje sadrže eksplicitnu ekološku pouku. Pored onih uobičajenih apela „nahrinite ptice” (kakvih je bilo i u drugim listovima za decu a kojih i u „Nevenu” ima mnogo, naročito zimi⁶), u tim pesmama su prisutni pozivi da deca pomognu ranjenoj ptici⁷ da ne čine nažao živim bićima: da ne vade ptičja jaja (ali ne zbog opasnosti po decu, nego baš zbog samih ptica)⁸ da ne ruše ptičja gnezda⁹ da ne ubijaju nedužne ptice¹⁰, da ne hvataju i ne pribadaju leptirove¹¹, da ne ubiju bubu¹². Ni cveće nije zaboravljeno. Pouka „ne kidaj cveće” zajednička je Geteovoj pesmi *Naš'o sam*¹³ Bodenštattovoj *Mudra rec'*¹⁴ i pesmi bez oznake autora originala *Lep cvet*¹⁵. Sumaran zahtev da se ne uništava priroda (ptica, leptir, cvet) iznet je u pesmi K. Vircbaha *Pazi šta činiš*¹⁶. Treba reći da je većinu navedenih pesmica o cveću sa nemačkog preveo, dakle i izabrao, sam Zmaj. Već prve godine izlaženja „Nevena” Zmaj kao da je najavio svoj program ekološkog vaspitanja, koji je zatim godinama i sprovodio, čuvenom pesmicom *Sadi drvo*, čiji su stihovi danas aktuelniji nego ikad: „Gde god nadež zgodna mesta / Tu drvo posadi! / A drvo je blagodarno, / Pa će da nagradi, – Nagradiće izobiljem / Lada, ploda svog, / Nagradiće, bilo tebe, / Bilo brata tvog.”¹⁷

I kada je reč o pripovetkama u „Nevenu” ptice su najčešći predmet brige. U svetlosti te činjenice, opravdana je konstatacija Vasilija Radikića, kako je „naklonost prema pticama jedna

² Radi se o nepotpisanom članku, preuzetom iz srpskog lista „Težak” a objavljenom u dva nastavka u „Nevenu” 1887, Novi Sad, br. 7, str. 103 i br. 8, str. 117.

³ „Neven” 1887, Novi Sad, br. 8, str. 117.

⁴ Videti članak: S. N. Todorović: *Čuvajmo šume!*, „Neven” 1884, Novi Sad, br. 18, str. 284.

⁵ „Neven” 1903/1904, Novi Sad, br. 13, str. 198.

⁶ Videti pesme: V. Bičanska: *Zima*, „Neven” 1883, Novi Sad, br. 23, str. [367]; Đ. Marinović: *Tica na sniježnoj grani*, „Neven” 1885, Novi Sad, br. 2, str. 31.

⁷ Videti pesmu: [Anonim]: *Izdano golupče*, „Neven” 1902/1903, Novi Sad, br. 11, str. 169.

⁸ Videti pesmu: Stevo Čuturilo: *Lastina kletva*, „Neven” 1880, Novi Sad, br. 9, str. [135].

⁹ Videti pesmu: [Anonim]: *Lastavica*, „Neven” 1888, Novi Sad, br. 19, str. 299.

¹⁰ Videti pesmu: Čika Zmajovan: *Dobra Jela*, „Neven” 1890, Novi Sad, br. 5, str. 65.

¹¹ Videti pesme: Đoka Brašovan: *Dete i leptir*, „Neven” 1884, Novi Sad, br. 13, str. 196; 5 rov: *Mučna savest, opak san*, „Neven” 1900/1901, Zagreb, br. 17–18, str. 268.

¹² Videti pesmu: Anonim: *Dobra Lila*, „Neven” 1888, Novi Sad, br. 22, str. 367.

¹³ „Neven” 1881, Novi Sad, br. 15, str. 229.

¹⁴ „Neven” 1887, Novi Sad, br. 3, str. 45.

¹⁵ „Neven” 1905/1906, Novi Sad, br. 13–14, str. 218.

¹⁶ „Neven” 1883, Novi Sad, br. 20, str. 315.

¹⁷ „Neven” 1880, Novi Sad, br. 5 str. 79.

od Zmajevih opsesija u NEVENU¹⁸. U pričama deca se poučavaju da vole ptice¹⁹, da ih paze²⁰, pomažu im u nevolji²¹, hrane ih²² ne zatvaraju ih u kaveze²³ ne vade im gnezda²⁴. To se nastoji postići više razvijanjem pozitivnih emocija prema pticama (ljubavi, sažaljenja, zaštitničkog odnosa), a manje pretnjama i zastrašivanjem. Taj pozitivan odnos tiče se ne samo ptica, nego i životinja uopšte²⁵, pa čak i „najbeznačajnijeg” i najprezrenijeg stvora – crva²⁶ (ovde je, doduše, akcenat na hrišćanskom zahtevu da se vole svi Božji stvorovi). Osim toga, u znatnom broju priča sadržana je pouka o cveću. Deci se sugeriše da cveće gaje, čuvaju ga i ne uništavaju²⁷. Ekološka pouka sadržana je i u „školskoj prozi” *Šumski život*²⁸ od izvesnog Branivoja, a na ljubav i čuvaran odnos prema zelenilu i drveću upućuje i nepotpisana priča *Velika lipa*²⁹. Poziv na ljubav prema netaknutoj prirodi uopšte upućuje i izvesni Svet. N. Teodorović u idiličnoj priči *Čobanče*³⁰, u kojoj se ukazuje i na zdravstveni značaj boravljenja u prirodi.

Na osnovu gornje analize i brojnih primera moguće je zaključiti, kako je Zmaj u svom „Nevenu” ekološkom vaspitanju poklanjao značajnu pažnju, kako je to pitanje tretirao kompleksno, odnosno kako su se ekološke poruke / pouke odnosile na poštovanje i čuvanje celokupne žive prirode u skoro svim njenim oblicima. Time je potvrđena ranije izrečena konstatacija da je ekološko vaspitanje u Zmajevom „Nevenu” svesno planirana i manje–više zaokruženo izvedena celina.

Analiza sadržaja srpskih listova za decu, koji su u današnjoj Vojvodini izlazili u drugoj polovini 19. i početkom 20. veka, utvrdila je niz komparativnih prednosti Zmajevog „Nevena” u odnosu na ostale slične listove (prvenstveno mislimo na Somborski „Golub” i Pančevački „Spomenak”), kada je reč o njihovoj pedagoškoj vrednosti. Jedna od tih prednosti bez sumnje jeste i ona, na koju smo u ovom tekstu pokušali da ukažemo: Zmaj je u pogledu ekološkog vaspitanja uspeo da prevaziđe nivo sporadičnih i stereotipnih poziva da se „pomogne pticama”, nivo na kome se zadržavaju urednici ostalih srodnih listova za decu toga vremena. U onoj meri, u kojoj je punokrvi pesnik Zmaj uspeo da anticipira zaoštrene ekološke probleme današnjice i izgradi u „Nevenu” osvešćenu i manje–više celovitu platformu vaspitnog ekološkog delovanja, u toj meri nam se, dakle, Zmaj još jednom javlja kao naš savremenik i relevantan sagovornik danas i ovde.

¹⁸ *Čitanka naraštaja*, Naučna knjiga, Beograd 1989, str. 34.

¹⁹ Videti priču: [Anonim]: *Moj Panta*, „Neven” 1889, Novi Sad, br. 4, str. 58.

²⁰ Videti priču: [Anonim]: *Borko i gnezdašce*, „Neven” 1888, Novi Sad, br. 8, str. 125.

²¹ Videti priču: [Anonim]: *Kljakava ptica*, „Neven” 1903/1904, Novi Sad, br. 17–18, str. 271.

²² Videti priču: Ozren: *Dobra deca*, „Neven” 1883, Novi Sad, br. 2, str. 25.

²³ Videti priču: [Anonim]: *Senica ostala slobodna*, „Neven” 1902/1903, Novi Sad, br. 9, str. 142.

²⁴ Videti priču: [Anonim]: *Gavranovo gnezdo*, „Neven” 1880, Novi Sad, br. 6, str. [92].

²⁵ Videti priču: [Anonim]: *S čega je mali Emil postao srećan*, „Neven” 1880, Novi Sad, br. 4 str. [50].

²⁶ Videti priču: Uja Lera: *Dobra Leska*, „Neven” 1899/1900, Zagreb, br. 15, str. 232.

²⁷ Videti priču: [Anonim]: *Cveće koje moli*, „Neven” 1881, Novi Sad, br. 16, str. [242].

²⁸ „Neven” 1883, Novi Sad, br. 3, str. [38].

²⁹ „Neven” 1888, Novi Sad, br. 15, str. 235.

³⁰ „Neven” 1885, Novi Sad, br. 4, str. 50.

ZOROSLAV SPEVAK

EKOLOŠKO VASPITANJE U ZMAJEVOM „NEVENU“

Rezime

Pesnik Jovan Jovanović Zmaj (1823–1904) u svom listu za decu „Neven“ (1880–1891, 1898–1908) uspeo je da prevaziđe nivo sporadičnih i stereotipnih poziva da se „pomogne pticama“ (nivo na kome su se zadržavali urednici ostalih srpskih listova za decu toga vremena u današnjoj Vojvodini) i da u „Nevenu“ izgradi manje–više celovitu platformu vaspitnog ekološkog delovanja. U meri u kojoj je time anticipirao zaoštrene ekološke probleme današnjice, Zmaj se javlja kao naš savremenik i relevantan sagovornik danas i ovde.

ZOROSLAV SPEVAK

THE ECOLOGICAL UPBRINGING IN ZMAJ'S „NEVEN“

Summary

The poet Jovan Jovanović Zmaj (1823–1904) has, in his newspaper for children „Neven“ (1880–1891, 1898–1908) succeeded to overcome the level of sporadic and stereotype invitations to „help the birds“ (the other editors of Serbian newspapers for children in present Vojvodina kept this level) and to create in it a more or less complete platform for educational and ecological work.

Zmaj is certainly our contemporary and a relevant conversationalist today and here to the extent in which he anticipated the tense ecological problems of our time.

MILICA ANDEVSKI

NEKA PITANJA SLOBODNOG VREMENA

Slobodno vreme je fenomen koji privlači pažnju i interesovanje gotovo svakog čoveka. Rasprave o pitanjima slobodnog vremena dovode do teškoća koje se javljaju zbog zablude da je problem „slobodnog vremena” jasan, jednostavan, poznat te njegova problematičnost često promakne.

Sam pojam slobodno vreme ne podrazumeva uvek jedno isto. Postoji veliki broj definicija slobodnog vremena različitih po formi i sadržini. U svakodnevnom govoru ne pravi se precizna razlika između vremena za odmor, pripremanja za radne obaveze, vremena potrebnog za održavanje života (higijena stana, čišćenje...), vremena potrebnog za igru, razonodu, učenje, sport, rekreaciju, hobi aktivnosti, brigu o deci, društvenu angažovanost... Teško je iscrpiti sve varijante i sadržaje kojima možemo ispuniti to takozvano slobodno vreme (ili bolje rečeno raspoloživo vreme).

U pravu su neki autori koji, govoreći o mogućnostima ispunjavanja i uopšte definisanja slobodnog vremena pominju poznatu Hegelovu opasku „noć u kojoj su sve krave crne” da bi ukazali na svu besmislenost i neosnovanost korišćenja nedovoljno saznatih pojmova koji se odnose na zdravorazumsko tumačenje i objašnjavanje ovog pitanja.

Jedna od opšte prihvaćenih definicija slobodnog vremena je definicija Ratka Božovića koji smatra da je slobodno vreme vid „egzistencije koja je dobrovoljno odabrana kao najbolji način čovekove samorealizacije”¹

S pravom se možemo pitati, da li sada zaista živimo onako kako je navedeno u ovoj definiciji, odnosno kako bismo trebali da živimo, da li je naša egzistencija, naš način življenja zbilja „dobrovoljno odabran” i da li je to „najbolji način čovekove samorealizacije”². Svakako treba imati u vidu da lična sloboda ne zavisi od same ličnosti, nego i od slobode drugih, i da je čovek stvarno slobodan ako omogućava ili bar ne ometa slobodu drugih.

Ne retko, događa se i to da ljudi misle da će putem slobodnog vremena doći do lične sreće, samoodređenja, zadovoljstva, samostalnosti, slobode, naći neki recept za večno traženi kamen mudrosti. Važno je da *imamo* što više slobodnog vremena, da ga *ugrabimo, prisvojimo*, jer

¹ Ratko Božović, „Iskušenja slobodnog vremena”, Bgd. 1979, str. 67

² Ferenc Bodrogyvari, Slobodno vreme i sloboda, Subotica, 1976, str. 35–36

jednostavno čovek ne može da se odvoji od svoje iskrivljene težnje za *posedovanjem*, za *potrošnjom*. Robna proizvodnja i potrošački mentalitet doveli su do poremećaja u sistemu vrednosti.

Setimo se Marksovih reči da savremeni čovek nije pravi čovek, a savremeno društvo nije istinska ljudska zajednica. Samoootuđeni čovek „koji živi u neljudskom društvu ne odnosi se nehumano samo prema drugim ljudima nego i prema samom sebi i prema prirodi koja je osnova njegovog postojanja. Rascepljen na međusobno suprotstavljene 'sfere', a bitno određen onom ekonomskom, on je 'ekonomska životinja'”³.

Načini, sadržaji kojima se slobodno vreme ispunjava su veoma različiti, individualni, i ono što je najproblematičnije, ponekada nisu ni bitni. Međutim, ako je čovek danas 'ekonomska životinja', ne znači da on to mora večno da ostane. Ljudska istorija pokazuje da čovek mora i može da bude slobodno, stvaralačko, kreativno biće.

Postavlja se i pitanje: da li je čovek odista *slobodan* u slobodnom vremenu? Čovek postaje sve slobodniji, ali ne i apsolutno slobodan... Današnji, savremeni svet, neisključujući i svet socijalizma klasno je uslovljen i nije omogućeno da svi u podjednako meri koriste blagodeti slobodnog vremena. Vreme u svetu klasnih odnosa nije slobodno. Težnja ka ličnoj slobodi nekada dovodi do oduzimanja slobode od drugih te smo bliži životu u neslobodnom vremenu.

Tomas Hobs je rekao da je čovek čoveku vuk. Francuski filozof Žan Pol Sartr kaže „ja kradem slobodu drugoga, a on krade moju slobodu...” Može li se, posle ovakve slike sveta mirne savesti govoriti o slobodi, slobodnom vremenu. Takođe se može navesti razmišljanje Eriha Froma o tome kakvo značenje ima sloboda za modernog čoveka: „On se oslobodio spoljašnjih spona koje ga sprečavaju da dela i misli onako kako nade za shodno. On bi bio slobodan da postupi prema vlastitoj volji kada bi znao šta želi, misli i oseća. Ali on to ne zna. On se saobražava anonimnim autoritetima, usvaja lično ja koje nije njegovo. A ukoliko to više čini, utoliko se oseća nemoćniji, utoliko je prinuđeniji da se saobražava. Uprkos spoljašnjem optimizmu i inicijativi, moderni čovek je obuzet dubokim osećanjem nemoći, zbog koga netremice, kao da je paralizovan, gleda nastupajuće katastrofe”⁴.

Savremeni čovek obuzet je sumnjama u sebe, u smisao života, svoje postupke, parališe ga vlastita bespomoćnost, (i da bi živeo) čovek pokušava da pobegne od slobode, od slobode koja to nije.

Možda bi se mogao naći neki izlaz iz ovog začaranog kruga, neki način da čovek postane slobodan, oslobođen sumnji i dilema... To može postići jedino ostvarenjem „svog ličnog ja, time što će on biti on”⁵, kada bude bez prepreka mogao da izrazi svoje emocionalne i intelektualne mogućnosti.

Kada razmišljamo o pitanju slobode u slobodnom vremenu prinuđeni smo, zbog stvarnosti samog življenja, da ovu problematiku posmatramo u povezanosti sa radom. Poznato nam je da je „ušteda radnog vremena jednaka povećanju slobodnog vremena, tj. vremena za pun razvitak individuuma”⁶. Međutim, nameće se i misao da dužina, trajanje, količina slobodnog vremena ne rešava glavni problem slobode, problem *kvaliteta* življenja u tom istom vremenu. Količina slobodnog vremena je značajna zbog mogućih sadržaja, smisla, načina ispunjavanja istog, ali ne

³ Karl Marks, Temelji slobode, Zagreb, 1975., str. XXXIII

⁴ Erih From, Bekstvo od slobode, Zagreb, 1984., str. 177-178.

⁵ Erih From, Bekstvo od slobode, Zagreb, 1984., str. 179.

⁶ Karl Marks, Temelji slobode, Zagreb, 1975., str. 301

osigurava i njegov kvalitet. Među teoretičarima različitih orijentacija dolazi do razmimoilaženja u mišljenjima i postavkama naznačenog problema. Marksistički orijentisani mislioci smatraju da postoji samo *raspoloživo vreme*: ni pravo radno vreme, ni pravo slobodno vreme. Pravo slobodno vreme moguće je jedino ukidanjem klasnog društva, jer je ono vreme neslobode. Sloboda, slobodno vreme postoji kao mogućnost, kao stvarnost u sadašnjici čiju suštinu čini vreme rada. Sloboda zavisi od toga u kojoj meri je čovek „uspeo da kao pojedinac postane ličnost, tj. u koliko meri može smisleno, umno, svojevoljno odlučivati u zajednici sa drugima”⁷. Sloboda bi svakako trebala da postane univerzalno dobro za sve ljude. Tek po ovoj svesti moguće je organizovanje praktične akcije ne „radi tumačenja, već radi izmene sveta” (Marks), a potreba da se svet izmeni je plemenita, duboko ljudska i iskonsko pokretačka snaga čovekovog razvitka.

Ne možemo tvrditi da ćemo svet i život u celini, pa prema tome i slobodno vreme, kao jedan segment toga života potpuno i savršeno saznati. Saznanje je „stalno preispitivanje predenog puta, sadašnjeg načina opstanka i projekcija budućnosti. Moguće je, stoga, da na osnovu dosadašnjeg *istorijskog iskustva* čovečanstva, na osnovu rezultata dosadašnje *teorije i iskustvene prakse* smisleno progovorimo o *pretpostavkama* slobodnog vremena”⁸.

Takođe, pitanje slobodnog vremena možemo razmatrati sa aspekta pojedinca, individualne, zdravorazumske, svakodnevnne svesti, tom istom pitanju možemo prići i sa ekonomskog, političkog, društvenog stanovišta. Pri tome oni mogu da deluju, egzistiraju paralelno, skupa, što je i najčešći slučaj.

Kada bismo mogli da upoznamo subjektivna, lična iskustva, doživljaje o slobodnom vremenu svih ljudi koji o njemu razmišljaju (što je nažalost nemoguće) došli bismo do velikog broja podataka, nesređenih, manje ili više jasnih i određenih... u krajnjoj instanci to bi bilo nedovoljno da se definiše pravi, istinski, određen i jasan pojam slobodnog vremena koje bi *trebalo da bude* način života svih ljudi. Pri tome je nemoguće dati neka gotova uputstva, šeme, načine koji će se pokazati najuspešnijim u ostvarivanju i ispunjavanju slobodnog vremena.

Takođe je dosta problematičan i pokušaj da se izvede neka opštevažeća definicija slobodnog vremena koja bi imala pretenziju da ga do kraja u svim pojedinostima odredi, objasni. Ako bismo to i pokušali, rezultat nam verovatno ništa novo i posebno ne bi pokazao. Uvek će ostati otvoreno poneko pitanje. Stoga, ne bi možda trebali govoriti o jednom određenom slobodnom vremenu, nego o dinamičnosti, raznovrsnosti i pluralizmu slobodnih vremena, njihovoj povezanosti sa društvenom stvarnošću, njihovom uzajamnom odnosu, odnosu sa drugim članovima društva.

MILICA ANDEVSKI

NEKA PITANJA SLOBODNOG VREMENA

Rezime

U radu se analiziraju razlike u pojmovnom određenju, definisanju, tumačenju slobodnog vremena, kao i razlike u načinima, sadržajima ispunjavanja istog. Postavlja se i dilema čovekove stvarne slobode u slobodnom vremenu. Čovekova sloboda ograničena je klasnom uslovljenošću sveta i nemogućnošću da ostvari i realizuje svoje lično ja, da izrazi svoje emocionalne intelektualne mogućnosti. Stoga danas možemo govoriti samo o *pretpostavkama*, mogućnostima, slobodnog vremena koje bi trebalo da bude način života svih ljudi.

⁷ Ferenc Bodrogyari, *Slobodno vreme i sloboda*, Subotica, 1976., str. 21

⁸ Ferenc Bodrogyari, *Slobodno vreme i sloboda*, Subotica, 1976., str. 45

MILICA ANDEVSKI
SOME QUESTIONS ON FREE TIME

Summary

This research analyzes the differences in conceptual determination, defining, interpretation of free time, as well as differences in ways and contents of using it. There is also the dilemma of man's real freedom in his free time. The man's freedom is limited by the class restrictions of the world and the impossibility to develop into a free, creative person, impossibility to achieve and realize his personal ego, to express his emotional and intellectual abilities. That's why today we can only speak about assumptions and possibilities of using free time which should be a way of life for all.

UČENJE GREGORY BATESONA I NJEGOV DOPRINOS PORODIČNOJ TERAPIJI

Porodična terapija je zajedničko ime za jednu široku i heterogenu grupu terapijskih pristupa, teorija o ljudskom ponašanju i istraživačkih pristupa, koje su se pojavile u poslednje tri decenije ovog veka i našle svoje mesto na tlu psihologije, psihijatrije i psihopatologije. Pojava ovih pristupa odražava jedan veliki paradigmatški zaokret u konceptualizaciji ponašanja i mentalnih oboljenja od prirodnih i bihevioralnih nauka i njihove analitičke epistemologije ka novoj epistemologiji koja je sistemska i holistička.

Na osnovu ovakvog zaokreta može se reći da Porodična terapija predstavlja nov način mišljenja i razumevanja ljudskog ponašanja čije je temelje postavio Gregory Bateson. Svojim istraživačkim radovima i teorijskim doprinosom, on se slobodno može nazvati „ocem” Porodične terapije, a nastavljači njegovih ideja su formirali institut za Porodičnu terapiju (MRI u Palo Alto USA), i njima je Batesonov pristup zaštitni znak. Danas u tom institutu rade: E. Erickson, J. Haley, D. Jackson, P. Watzlawick, koji su poznati i van okvira Porodične terapije.

Gregory Bateson je bio antropolog i filozof na Stanford Univerzitetu. Poznat je po svojim antropološkim studijama sa Južnog Pacifika i po proučavanju socijalnog sistema životinja. Kao filozof, bio je zainteresovan za opštu teoriju sistema i teoriju hijerarhije klasifikacije. Naročito ga je fascinirala teorija o hijerarhiji logičkih tipova Whiteheada i Russela iz 1910. god. i paradoksi koji se u njoj proizvode. Iz tog ugla je proučavao situacije u kojima se dešavaju paradoksi kao što su: igra, humor, apsurdne verbalizacije mongoloida i shizofrenih osoba.

Najznačajnije ideje vezane za njegovo učenje i na kraju za novu epistemologiju koju je ponudio, objavio je između 1935–1971. godine.

Bateson i „Veliki plan”

Tokom celog života, Bateson je bio zainteresovan da pronade način da se prevaziđe jaz između opažljivih činjenica i fundamenata nauke i filozofije. U tom cilju posvetio je veliku pažnju otkrivanju onoga što je nazvao „obrazac koji povezuje”. Verovao je da na nekom nivou postoji saglasnost među zakonima koji upravljaju različitim tipovima događaja, i analogno tome, bio je uveren da tipovi mentalnih operacija koji su korisni u analizi jednog polja mogu biti jednako korisni u drugom.

U celini posmatrano, Bateson je verovao u jedinstvo koje prožima sve fenomene na svetu i verovao je da načini analize za koje je otkriveno da su korisni u analizi jednog kompleksnog funkcionišućeg sistema, mogu da se koriste u analizi drugog sličnog sistema. U tom smislu je verovao da referentni okvir nauke pre nego okvir prirode, može biti isti na svim poljima.

Jedna od najstarijih oblasti istraživanja u kojima je primenio ovaj način mišljenja je bilo ispitivanje načina na koji se delovi organizma diferenciraju u biološkom svetu. Ovo saznanje je potom pretvorio u „vizuelni dijagram” i primenio ga je u ispitivanju obrasca koji kontroliše socijalnu segmentaciju.

U to vreme (1930–tih god.) je proučavao kulturu Latmul na Novoj Gvineji. Na osnovu tih istraživanja i korišćenja „vizuelnog dijagrama” došao je na ideju da se i ljudsko društvo diferencira po sličnom principu kao i biološki svet. Pošto se u društvima sa hijerarhijskim sistemima nova grupa odvaja od primarne da bi bila drugačija, Bateson je izveo zaključak da hijerarhijska društva teže da proizvedu „jeretičke” grupe, a simetrične društvene grupe prilikom diferencijacije proizvode svoje kopije, što je slično diferencijaciji delova organizma u biološkom svetu (metameričkoj i simetričnoj diferencijaciji).

Shizmogeneza

Uporedo sa proučavanjem strukture Latmul kulture i kulture Balija, proučavao je i njihovu dinamiku, i to ga je odvelo do otkrića pojma shizmogeneze. Ova reč u osnovi opisuje tip eskalacije koji se može naći u prirodnom svetu i koji se može prikazati zatvorenim krugom.

Bateson je pojam shizmogeneze primenio prvenstveno na odnose među ljudima. Definisaو ga je kao „proces diferencijacije normi individualnog ponašanja koje rezultira iz kumulativne interakcije među pojedincima” (1). Karakteristike ovog procesa su da se razvija uzajamnom reakcijom dve osobe ili dve grupe i to eksponencijalno, i da se može predstaviti samopotkrepljujućim krugovima. Shizmogeneza se shematski opisuje na sledeći način: akcija elementa A izaziva odgovor elementa B, koji tada izaziva još intenzivniju reakciju A, itd.

Bateson je 1939. god. opisao dva tipa ovog procesa. Jedan je „simetrični” i kod njega su eskalirajuća ponašanja osobe A i B sličnog tipa, kao kod kompeticije. Drugi tip se zove „komplementarni” i kod njega su akcije osobe A i B različitog tipa, kao u lancu ponašanja dominacije–submisivnosti.

Zaustavljanje procesa shizmogeneze kome je prava priroda da eskalira, omogućavaju dva faktora: redukcija tenzije i nefiziološki mehanizmi kao što su spoljni socijalni pritisci. Ukoliko se shizmogenetski proces ne zaustavi, on dovodi do patologije sistema. Tako su na primer, kod fenomena depresije sekvence odnosa submisivnost–dominacija otišle suviše daleko od tačke koja je određena sporazumom za normalno funkcionisanje između dve osobe i tako dovele do patologije kod jednog člana.

Kasnije je Bateson pod uticajem kibernetike i po ugledu na samoregulatorske mehanizme promenio svoje shvatanje shizmogeneze i definisao je kao zatvoreni feedback sistem koga aktivira greška. Takvo shvatanje ovog pojma zadržalo se do danas.

Bateson je pojmu shizmogeneze pridao veliki značaj i na individualnom i na društvenom planu pošto je u ovom procesu video evoluciju na delu. Smatrao je da ako interakcija među osobama može proći progresivnu kvalitativnu promenu kada se pojačava njen intenzitet, tada to sigurno može da bude samo suština kulturne evolucije. Iz toga sledi da sve direktne promene čak i u biološkoj evoluciji mogu ili moraju nastati zahvaljujući progresivnoj interakciji među organizmima. U okviru prirodne selekcije, takve promene u odnosima će favorizovati progresivnu promenu u anatomiji i psihologiji jednog organizma. Tako je npr. progresivno povećanje

veličine i osposobljenosti za opstanak dinosaurus bio interaktivni, shizmogenetski proces između životinje i okoline u cilju osposobljavanja za opstanak.

Okako primenjen koncept shizmogeneze je imao jedan nedostatak. Na osnovu njega nije moguće objasniti kako nastaju tzv. „evolutivni skokovi”, tj. skokovi u kretanju koji transformišu ceo sistem. Da bi objasnio ovaj fenomen, Bateson je primio model Ross Ashby-a o promenama na dva nivoa i pri tome je otkrio i jedan nov aspekt uloge shizmogeneze u evoluciji.

Sistemska teoretičar Ross Ashby je objasnio da živi organizmi imaju sposobnost da menjaju svoje ponašanje kao odgovor na minimalne promene u polju (npr. znojenje na visokoj temperaturi održava telesnu temperaturu), ali su isto tako u stanju da promene i „obrazac” za opseg ponašanja kada god polje pokazuje ozbiljnije promene. Ovaj tip bimodalnog feedbacka je vrlo koristan za organizam jer mu omogućava da preživi i svakodnevne fluktuacije i drastične promene u sredini. Prvi korektivni odgovor je označen kao „promena prvog reda”, a drugi kao „promena drugog reda”.

Bateson je ovaj model iskoristio da dopuni svoju teoriju evolucije i da definiše shizmogenezu kao mogućnost da se prekine neka nezdrava ili neodgovarajuća stabilnost, što je vrlo značajno za psihoterapijski rad. Shizmogeneza u kulturnoj evoluciji ima ulogu promene prvog reda.

Kada se govori o Batesonovom radu danas, ovaj period njegovog razmišljanja o shizmogenezi se označava kao period njegove zainteresovanosti za kvantitativnu stranu konteksta, tj. za intenzitet interakcije među organizmima.

Forma i patologija interakcije

Druga etapa Batesonovog rada je vezana za izučavanje komunikacije. Do osnovnih saznanja o ljudskoj komunikaciji su ga doveli radovi Whitehead-a i Russel-a i njegovo oslanjanje na ranija svoja razmišljanja.

Prvi među tim saznanjima je bio zaključak da se ljudska komunikacija onako kako danas izgleda, mogla razviti jedino posle evolucije dve grupe apstraktnih tipova komunikacije i to metalingvističke i metakomunikativne. Metalingvistička komunikacija je tip verbalne komunikacije u kojoj je predmet o kome se govori smešten u samom jeziku (npr. reč „mačka” koristimo za čitavu klasu objekata), a metakomunikativan je onaj tip komunikacije u kojoj je predmet o kome se govori zapravo relacija između dva sagovornika. Razvoj metalingvističkih pravila je omogućio pojavu denotativne komunikacije, a razvoj metakomunikacije pojavu igre i humora.

Osim igre i humora, Bateson je i psihoterapijski proces smatrao za aktivnost koja angažuje više logičkih tipova. On definiše psihoterapiju kao pokušaj da se menjaju metakomunikativne navike pacijenta. Naime, pacijent pre terapije misli i postupa u pojmovima određene grupe pravila, a posle uspešne terapije on postupa u pojmovima drugačije vrste pravila.

Od 1950. god. Bateson je vodio višegodišnji istraživački projekat sa namerom da klasifikuje komunikaciju u pojmovima nivoa: nivoa značenja, nivoa logičkih tipova i nivoa učenja. U okviru tog projekta proučavao je ponašanje životinja, paradokse, igre, umetnost i shizofrenu komunikaciju. Okako široko interesovanje je obrazložio polaznim stavom da je zajednička suština stvari po prirodi komunikaciona, tako da u svim svojim istraživanjima očekuje da nađe one principe reda koje propisuje fundamentalna komunikaciona teorija. U otkrivanju tih opštih zakona se oslonio na Teoriju informacija i one delove Teorije komunikacije koje je Russel nazvao Teorija logičkih tipova.

Centralna teza Teorije logičkih tipova jeste da postoji diskontinuitet između klasa i njenih članova. U formalno logičkom smislu klasa ne može da bude svoj vlastiti član, niti može biti jedan od onih ajtema koji su klasifikovani kao njeni ne-članovi, s obzirom da je termin korišćen za klasu različitog nivoa apstrakcije, tj. različitog logičkog tipa od pojma koji se koriste za članove i nečlanove. Ukoliko se ovo jednostavno pravilo diskontinuiteta prekrši, proizvešće se paradoks. A ako se u psihologiji realne komunikacije ovaj diskontinuitet neprestano krši, a priori moramo očekivati da se u organizmu javi patologija i ona će u ekstremnom obliku imati simptome čije formalne karakteristike mogu da se klasifikuju kao shizofrenija.

Prateći u svom istraživanju obrasce shizofrene interakcije, Bateson je zaključio da shizofreni bolesnici imaju problem sa prepoznavanjem metakomunikativnog signala, kao što je npr. signal „ovo je igra”. Pretpostavio je da je osoba sa ovakvom vrstom problema „učila da uči” u kontekstu u kome je ova nesposobnost bila na neki način adaptivna.

U istraživanju shizofrene komunikacije Bateson je krenuo od uverenja da na pojavu shizofrenije utiče u određenom stepenu i spoljna, socijalna trauma. Smatrao je da se traumatska situacija može prepoznati već u samom simptomu. Prateći simptom ustanovio je da se formalna struktura traume sastoji u tome da multipli logički tipovi rade jedan protiv drugog. A takva trauma uništava one elemente u komunikacionom procesu bez kojih ego ne može razlikovati komunikativni od metakomunikativnog nivoa, tj. činjenicu od fantazije, i koje Bateson naziva „signalima koji identifikuju poruke.”

Rezultat uništavanja tih signala je nesposobnost osobe da zna koje je vrste data poruka. Grupu sindroma koji su povezani sa ovom nesposobnošću Bateson postavlja na kontinuum, gde su na jednom kraju hebefrene osobe kod kojih ni jedna poruka nije tačno definisana. A na drugom kraju paranoidne osobe, kod kojih nalazimo rigidnu identifikaciju vrste poruka kojoj data poruka pripada.

Bateson je pretpostavio da su određene sekvence iskustva u životu čoveka odgovorne za konflikte logičkog tipovanja. Jednu od takvih sekvenci u kojoj je smatrao da mora doći do sloma sposobnosti osobe da razlikuje logičke tipove nazvao je „double-bind” (dvostruko vezivanje).

Teorijska mogućnost „double-bind” situacije usmerila je interesovanje Batesona i saradnika na posmatranje isključivo shizofrene komunikacije. Glavni fokus je bio na bazičnoj porodičnoj situaciji i karakteristikama otvorene komunikacije shizofrene osobe, u kojima su želeli dobiti jasan zapis kontinuiranog ponavljanja „double-bind” vezivanja za koji su pretpostavljali da se odvija od ranog detinjstva u porodicama u kojima dete postaje shizofreno.

Rezultat ovih istraživanja su bile: „Teorija o dvostrukom vezivanju” i 1969 god. članak „U susret novoj teoriji shizofrenije”, što je jedno od najkontroverznijih dela u istoriji psihijatrije.

„Double-bind” opisuje kontekst naviknutih komunikacionih čorsokaka koje se nameću jedna na drugu od strane osoba koje su u relaciji. To je u stvari komunikacija na više nivoa, u kojoj se otvoreni zahtev na jednom nivou skriveno negira na drugom.

Uzmimo za primer zahtev: „nemoj me poslušati”. Kao i svaki paradoks i ovaj se može razložiti na dva nivoa. Prvi je izražena želja da druga osoba ne bude submisivna, a drugi je implicitna i eksplicitna komanda da se slušalac povinuje govorniku. Poruka koja je komanda je višeg logičkog nivoa nego izražena poruka određuje ko nameće pravila za klasu dozvoljenog ponašanja. Mogući načini da se odgovori na ovakav zahtev jesu da se saopšti da je zahtev nemoguć, da se napravi šala ili napusti mesto diskusije. Ako ni jedna mogućnost nije na raspolaganju, i kada konfuzija između dva nivoa nameće sebe kao vrsta konfuzije u svesti primaoca, kaže se da je osoba uhvaćena u situaciju dvostruke vezanosti u kojoj mogu nastati za nju ozbiljni problemi tipa patologije odnosa.

Double-bind situacija dovodi do uništenja metakomunikativnih signala u slučajevima kada je osoba uvučena u intenzivni odnos sa osobom koja kreira situaciju (kao u odnosu majka i dete), i kada joj nije dozvoljeno da stvori svoj sud o tom odnosu (tj. metakomunikativan stav). U ovakvim situacijama osoba odgovara odbrambeno, koristeći metaforično izražavanje i to mu uliva sigurnost. Primer za to je kada dete na ljutito pitanje majke: „Reci mi, kako si ti dospeo tamo”? mirno odgovara: „Peške.” Karakteristika shizofrenog govora je upravo ovakvo metaforično izražavanje.

Double-bind hipoteza je zasnovana i na određenim psihološkim pretpostavkama o prirodi čoveka kao organizma koji uči. U osnovi te prirode su psihološki mehanizmi adaptacije na zahteve okoline i mehanizmi pomoću kojih se osoba prepušta adaptacijama koje je prvi proces otkrio. Brzo predavanje adaptaciji L. Von Bartalanfy zove „imanentno stanje akcije”, a adaptacija se uobičajeno zove „navika”. Poštujući ove termine, Bateson definiše Self kao: „agregat navika, zapažanja, i adaptivne akcije, plus, iz trenutka u trenutak naše imanentno stanje akcije”. Tako npr. ako neko napadne navike i imanentna stanja koja karakterišu mene u momentu interakcije sa drugom osobom, ta osoba zapravo negira mene. Bateson tvrdi da je u shizofrenoj porodici upravo ovo dominirajuća strategija ponašanja i definiše ovaj tip porodice kao: „organizaciju sa velikom stabilnošću čija su dinamika i unutrašnja zbivanja takva da svaki član neprestano trpi iskustvo negiranja sebe”.

Bateson je posvetio veliku pažnju ispitivanju shizofrene porodice i pronašao je dva glavna faktora koja po njegovom mišljenju imaju uдела u javljanju shizofrenog ponašanja kod deteta. Prvi je da postojanje deteta ima specifično značenje za majku i izaziva u njoj anksioznost i mržnju koji su i njoj samoj neprihvatljivi, te je ona neprestano „na klackalici” između tih osećanja i onih koje želi da prikaže, a to je da voli svoje dete i da je voljena. Ovakva situacija je za Batesona osnova za kreiranje dvostruke vezanosti sa detetom. Drugi faktor je nepostojanje bilo koga u porodici kao što je jak i uticajan otac koji bi intervenisao i podržao dete u kontradikcijama koje su prisutne u njegovom odnosu sa majkom.

Na osnovu svojih zapažanja o shizofrenoj porodici, Bateson je konstruisao svoj model porodice kao homeostatski sistem. Time je doprineo izgrađivanju jedne generacije u Porodičnoj terapiji koji naglašavaju održanje ekvilibrijuma kao kvalitet simptomatskog ponašanja u porodici. Batesonov model porodice je homeostatski po tvrdnji da se devijacija čuva unutar granica porodice i da ima funkciju održavanja stabilnosti u sistemu. Ovaj model danas nije više vodeći u Porodičnoj terapiji, ali je bio prvi koji je objasnio funkcionisanje devijantne porodice, i smestio simptomatsko ponašanje u širi, porodični kontekst.

Bateson je „double-bind” hipotezi pronašao mesto i u okviru teorije učenja. Pod učenjem on podrazumeva promene u onome što organizam čini pri odgovoru na dati stimulus. Po njemu se učenje odvija u hijerarhijskim serijama i dešava se u određenom kontekstu. Kontekst učenja je isto tako hijerarhijski organizovan na taj način što se svaki strukturisan kontekst dešava u širem kontekstu (metakontekstu) i ima na njega određeni uticaj. Polazeći od tvrdnje da je svaka transakcija između ljudi kontekst učenja, dolazi do zaključka da je „double-bind” sindrom konteksta i da predstavlja doživljene prekršaje u mreži kontekstualne strukture.

Logičke kategorije učenja i komunikacije

Bateson je učenju posvetio veliku pažnju, s obzirom da je učenje komunikacioni fenomen i da je obuhvaćen kibernetском evolucijom. Njegov najveći doprinos na ovom polju je u tome što je kibernetički koncept dopunio Rusel-ovom Teorijom logičkih tipova. Njegova hijerarhijska klasifikacija učenja se može prikazati na sledeći način:

- 1) nulto učenje– prijem signala (npr. zvono u podne označava vreme ručka)
- 2) učenje I – učenje koje dovodi do promene u učenju I (Pavlovljevo klasično uslovljavanje)
- 3) učenje II – učenje koje dovodi do promene u učenju II (učenje kako se uči, zastupljeno u psihoterapiji)
- 4) učenje III – promene koje se odnose na promene u učenju III (više prerade u procesu učenja)

U svom razmatranju procesa učenja, Bateson je pošao od pretpostavke da učenje znači promenu (a promena je uvek nekakav pokret) i da je svako učenje u nekom stepenu stohastičko, tako da sadrži komponente pokušaja i pogreške. Iz toga je izveo zaključak da ređanje procesa učenja može biti na hijerarhijskoj klasifikaciji tipova greške koji se ispravljaju u procesu učenja.

Na osnovu ovakvog kriterijuma neposrednu osnovu čini tzv. nulto učenje koje obuhvata sve one postupke koji nisu podvrgnuti korekciji pokušajem i pogreškom. Ovo učenje se nalazi u situacijama kada organizam pokazuje minimalnu promenu u svom odgovoru na ponovljeni ajtem senzornog inputa, a to su situacije stereotipnog odgovora i situacije kada je odgovor minimalno uslovljen iskustvom, a maksimalno genetičkim faktorima.

Ono što je po mišljenju Batesona dalje bitno da bi se učenje definisalo kao promena, jeste pretpostavka o ponovljivosti konteksta. Jer, ako se ne pretpostavi da je kontekst ponovljiv (npr. da zvono kao stimulus na neki način nije isto u vreme I i II), ne bi se mogla opisati promena koja se dešava u nultom učenju.

Na osnovu bazičnih pretpostavki o promeni i ponovljivosti konteksta, Bateson definiše učenje I kao ispravljanje izbora, kao korekciju greške u okviru nepromenjene grupe alternativa. Lista učenja I sadrži one oblike učenja koji se uobičajeno zovu „učenjem u psihološkoj laboratoriji”: habituacija, Pavlovljevo klasično uslovljavanje, učenje reakcije izbegavanja, učenje nagradivanjem itd.

Učenje II je poznato kao ponovljeno učenje, transfer učenja itd. To je promena u procesu učenja I, tj. korektivna promena u grupi alternativa u kojoj se vrši izbor. Praktično, to znači promenu u punktuaciji određenih sekvenci iskustva. Postoji četiri polja eksperimentisanja u kojima je uočeno učenje II: u učenju napamet, u gestaltističkom pristupu rešavanju problema, u eksperimentima sa obrnutim učenjem (Bitterman) i u eksperimentalnoj neurozi.

Učenje II je u centru interesovanja antropologa, psihijatarata, psihologa, i svih onih koji ispituju procese promene u ljudskim odnosima i procese koji determinišu karakter individue. Za Batesona je fenomen eksperimentalne neuroze bio naročito važan jer je njime objasnio „double-bind” hipotezu u terminima teorije učenja.

Prisetimo se, u klasičnom eksperimentu ovog tipa životinja uči da diskriminiše između kruga i elipse. Kada to nauči, razlike se smanjuju, krug postaje sve tanji a elipsa sve deblja do trenutka kada je razlikovanje nemoguće. Životinja tada pokazuje znake teške poremećenosti.

Bateson tvrdi da je učenje II neophodan uslov za bihevioralnu poremećenost. Informacija o tome šta je kontekst diskriminacije je u eksperimentu važna od samog početka učenja, a još se više naglašava na onim nivoima na kojima je diskriminacija sve teža. Međutim, kada je diskriminacija nemoguća, kontekst se menja. Kontekst markeri (signali koji su prisutni u kontekstu i koji daju informacije o njemu kao što je miris laboratorije u ovom slučaju), vode u grešku jer je životinja u situaciji koja zahteva pogađanje a ne diskriminaciju. Ovakva eksperimentalna sekvenca predstavlja proces u kome se osporava pravilna percepcija životinje, što je proces stavljanja u „double-bind” situaciju.

U domenu ljudskog ponašanja učenje II ima različite načine ispoljavanja. Prvi je u opisivanju ljudskog karaktera, zatim u opisivanju prirode ljudske interakcije, a ispoljava se i u psihoterapiji u situaciji „transfera”.

Poslednji nivo u hijerarhiji učenja, učenje III, Bateson definiše u obliku „promena u procesu učenja”. To su po njemu korektivne promene u sistemu grupa alternativa iz kojih se pravi izbor. To su promene koje se retko sreću. Dešavaju se ponekad u psihoterapiji, religiji i onim sekvencama iskustva u kojima dolazi do reorganizacije karaktera. Zen–budisti smatraju da je van domašaja jezičkog poimanja.

Promene koje Bateson zove učenje III su promene u pravcu veće fleksibilnosti u premisama koje zahteva proces učenja II, a to je dostizanje slobode od vezanosti za te premise. Naravno, sloboda od velike vezanosti za navike mora značiti i redefinisane sebe. Za učenje II je vezano Jastvo, tako da učenje III predstavlja učenje da se umanjuje značaj Selfa a da se sve više prihvata aktivnost s obzirom na sam kontekst. Ono što može da pokrene osobu ka učenju III su suprotnosti koje su proizvedene na nivou učenja II, tako da rešavanje tih suprotnosti predstavlja potkrepljenje za učenje III.

Iz ovakvog prikaza bi se na prvi pogled moglo reći da je struktura Batesonovog shvatanja učenja induktivna, jer je hijerarhija nivoa učenja prikazana od dole do gore, od nultog učenja do učenja III. Međutim, ovo je samo delimično tačno jer se pretpostavlja da su viši nivoi objašnjavajući za niže nivoe i obrnuto. U ovom učenju se osim toga pretpostavlja da se i induktivni i deduktivni odnosi koji se nalaze među idejama i nivoima učenja na sličan način nalaze i u životima organizama koje proučavamo.

Kada se govori o Batesonovom modelu učenja mora se reći da je on priznavao genetičku uslovljenost učenja, s obzirom da je učenje definisao kao sposobnost za promenu. Međutim, u okviru ove problematike za dalja istraživanja je smatrao daleko važnijim pitanjem od kog logičkog nivoa je učenje uspešno i do kog nivoa genetika igra determinišuću ili delom uticajnu ulogu, od pitanja da li je neka aktivnost naučena ili urođena.

Epistemologija Gregory Batesona

U celini posmatrano, ono što je najvažniji doprinos Batesona Porodičnoj terapiji, a što se provlači kroz sve etape njegovog rada jeste nastojanje da definiše novu epistemologiju.

U definisanju nove epistemologije Bateson polazi od kibernetskog objašnjenja koje ima dve važne odlike. Prvo, po prirodi je negativno pošto objašnjava zašto se od svih mogućih alternativa koje postoje u jednoj situaciji i za koje se pretpostavlja da imaju podjednaku mogućnost mnoge od njih nisu desile, i drugo, njen predmet je informacija koja se tiče događaja i objekata a ne sami događaji i objekti kao u kauzalnom objašnjenju. S obzirom da je bio zainteresovan za informaciju kao jedinicu posmatranja, Bateson je u svojim proučavanjima stavio akcenat na komunikativni aspekt realnosti. A primenjujući kibernetски метод tvrdi da su svi oblici komunikacije, kao ikonička, verbalna, analoška i metaforična delovi jednog šireg univerzuma u kome se kreira poruka. U tom smislu je verbalni prevod pojava samo jedan deo celine u totalnom sistemu komunikacije, a koji podrazumeva svesnu obradu informacija.

Osnovna teza Batesona u novoj epistemologiji je njegovo shvatanje o svesnoj svrsi i prirodi. Bateson svesnost posmatra kao jednu važnu komponentu u spajanju tri najveća kibernetска sistema: čoveka, ljudskog društva i ekosistema.

Po njegovom mišljenju, svi biološki sistemi koji se razvijaju (čovek, društvo, ekosistem), čine kompleksnu kibernetску mrežu koja kao i svi takvi sistemi ima dve osnovne formalne karakteristike. Prvo, konzervativni su, što znači da teže da sačuvaju istinitost propozicija o vrednostima svojih sastavnih elemenata, i drugo samokorektivni su u smislu očuvanja homeostaze.

Od ova tri ekosistema, Bateson je najviše pažnje posvetio individualnom organizmu. Čovek je po njegovom shvatanju najmanji sistemski elemenat ekosistema i on saznanje stvarnost oko sebe na taj način što se određena količina informacija o tome šta se dešava u širem univerzumu prenosi na ekran svesnosti pojedinca. Ono što stiže do svesti pojedinca je selekcionisano i ograničeno kapacitetom svesnosti. Bateson smatra da je svesno Ja element koji vrši selekciju informacija koje će dospeti u svest pojedinca.

Osnovni princip selekcije kojim se rukovodi svesno Ja u svojoj percepciji događaja i procesa u telu, jeste svrhovitost. To znači da čovek ne deluje u skladu sa maksimalnom mudrošću da bi živio, nego sledi kraće logičke puteve da bi dobio ono što želi. Tako je čovek živio milionima godina. Međutim, Bateson smatra da je u današnje vreme došlo do opasnog zaokreta zbog uticaja moderne tehnologije u kome je svesna svrha opunomoćena da poremeti balans tela, društva i biološkog sveta oko nas, što može dovesti do gubitka balansa, tj. do patologije celog ekosistema. To se desilo zbog toga što je čovek u moderno vreme napravio grešku svrhovitog mišljenja u odnosu na sistemsku prirodu sveta u okviru koga mora da deluje, time što je ciljnu svesnost izvadio iz sekvence totalne svesnosti.

Izdvajanjem ciljne svesnosti, čovek je doveo sebe do arogantne filozofije da može kontrolisati svet. Međutim, to nije moguće budući da je najmanji sistemski elemenat ekosistema, a poznato je da deo ne može da kontroliše celinu.

Upravo zbog ovakve opasnosti od gubitka balansa u ekosistemu, Bateson je predložio novu epistemologiju u kojoj tvrdi da jedinica opstanka nije živi organizam po sebi, porodica ili društvo, nego fleksibilni organizam u svojoj sredini. Ovo je ujedno i centralna teza Batesonove epistemologije i ona glasi: jedinicu opstanka čini čovek-plus-sredina i tek ovakva celina je identična celini svesti.

Kada govori o svesnom obrađivanju informacija, Bateson tvrdi da ono nije ni dovoljno ni adekvatno za zadatak ljudske adaptacije i to zbog toga što sadržaj svesti čine sistemski odabrana mentalna zbivanja po kriterijumu svrhovitosti. Takva svesnost nije u stanju da percipira kibernetsku prirodu sveta, što je od suštinske važnosti za opstanak.

U svojoj kibernetskoj epistemologiji, Bateson daje i svoje shvatanje svesti. Mentalni svet je svet obrade informacija koji nikako nije ograničen kožom organizma. Isto kao što jedinicu biološkog preživljavanja čini čovek-plus-sredina kao celina, tako se i opstanak sistema ideja mora posmatrati u širem opsegu.

Individualna svest postoji. Međutim, svest je imanentna i u putevima i porukama izvan tela, tako da se može reći da postoji šira svest u kojoj je individualna svest samo subsistem. Ova šira svest odgovara totalnom međupovezanim socijalnom sistemu.

Ovakvim shvatanjem, Bateson je proširio koncept svesti. On sam tvrdi da je koncept svesti proširen i u drugim sistemima mišljenja, a ne samo u njegovom. Za primer navodi Frojdovu psihologiju u kojoj je koncept svesti proširen prema unutra i u koji je uključen ceo komunikacioni sistem unutar tela: autonomni sistem, navike i veliki deo nesvesnih procesa. Ono o čemu Bateson govori širi svest u drugom pravcu, prema napolje.

U celini posmatrano, ovim shvatanjem o odlikama svesti, Bateson je nastojao da pokaže da pored fizičkog determinizma koji karakteriše naš univerzum postoji i mentalni determinizam. On po njegovom mišljenju nije natprirodan, nego je u samoj prirodi makroskopskog sveta koji iskazuje mentalne karakteristike. Mentalni determinizam je kompleksan i evidentan u onim delovima univerzuma koji uključuju žive organizme. Fizički determinizam i kauzalna uzročnost su karakteristički za svet supstance, dok je mentalni determinizam i cirkularna uzročnost karakteristična za svet živih organizama koje odlikuje svest.

Na kraju, Bateson naglašava da je sistemsko shvatanje o prirodi čoveka bitno za izgradivanje i održanje zdrave ekologije. Po njegovom mišljenju, iz nesistemskog shvatanja su već proizašle dve epistemološke greške koje mogu da povrede čoveka. Prva je onaj korak u razvoju civilizacije kada je čovek odvojio predstavu svesti od prirodnog sveta i dobio predstavu boga, što u suštini predstavlja razdvajanje međusobno nerazdvojivih delova. Druga greška je unilateralnost, ili verovanje da uticaj može biti jednostran, a proizašao je iz pogrešne premise da svest kontroliše telo. Na tlu psihoterapije se ova greška ogleda npr. u shvatanju terapeuta da je „on” taj ko može nekoga izlečiti.

Zdrava ekologija koja proizilazi iz sistemskog shvatanja je po mišljenju Batesona: „jedan jedini sistem sredine kombinovan sa visokom civilizacijom u kojoj se fleksibilnost civilizacije usklađuje sa fleksibilnošću sredine da bi kreirali jedan kompleksan sistem, otvoren za spore promene čak i bazičnih karakteristika”(1).

Zaključak

Osnovne ideje Gregory Batesona su u isto vreme i teorijske osnove na kojima se izgrađivao pokret Porodične terapije '50-tih godina ovog veka. Ono što je za njegov način mišljenja karakteristično i što povremeno unosi zabunu i otežava shvatanje njegovih ideja, jeste činjenica da on kombinuje induktivni i deduktivni način mišljenja. On sam za ovakav pristup navodi dva razloga.

Prvi se tiče njegovog uverenja da se bihejvioralne nauke uglavnom oslanjaju na induktivna saznanja, što nije pogrešno, ali time ostaju na neki način odvojene od naučnih osnova, i to pre svega osnova filozofskih nauka. Drugi, širi razlog za ovakav pristup proizilazi iz njegovog uverenja da jednostavno nije istina da fundamenti nauke počinju u indukciji iz iskustva. U odnosu na ovaj razlog i sam ostaje samo na nivou uverenja jer smatra da ne postoji jednostavan odgovor na pitanje da li su osnove nauke i filozofije nastale induktivnim ili deduktivnim rezonovanjem.

Bez obzira na ove dileme, učenje G. Batesona se može reći da predstavlja široki spektar ideja koje na dobar način prikazuju širinu njegovog obrazovanja i interesovanja.

LITERATURA

- G. Bateson: „Steps to an Ecology of Mind”, Ballantine Books, New York, 1977.
- G. Bateson: „Experiments in Thinking About Observed Ethnological Material”, VII Conference in Philosophy and the Science, 1940.
- G. Bateson: „Naven”, Cambridge, Cambridge university Press, 1936.
- G. Bateson: „Social Planning and the Concept of Deutero-Learning” Conference on Science, Philosophy and Religion, N.Y. 1942.
- J. Ruesh, G. Bateson, Communication: „The social Matrix of Psychiatry, N.Y. Norton, 1951.

ĐURĐINA RUK

UČENJE GREGORY BATESONA I NJEGOV DOPRINOS PORODIČNOJ TERAPIJI

Rezime

Gregory Bateson se na osnovu svog istraživačkog rada i teorijskog doprinosa smatra „ocem” Porodične terapije, a njegov pristup je danas zaštitni znak jednog pravca u PT čiji rad je vezan za institut za PT u Palo Alto (MRI u USA).

G. Bateson je bio antropolog i filozof na Stanford univerzitetu, a najznačajnije ideje vezane za svoje učenje je objavio između 1935–1971. godine.

Osnovu njegovog učenja čine saznanja o ljudskoj komunikaciji među kojima su najpoznatiji pojmovi shizmogeneza, „double-bind” hipoteza, zatim model učenja, kibernetika epistemologija na osnovu koje definiše porodicu kao homeostatski model, i na kraju njegovo razmatranje zdrave ekologije.

RUK DURDINA

THE TEACHING OF GREGORY BATESON AND HIS CONTRIBUTION TO THE FAMILY THERAPY

Summary

Gregory Bateson is considered to be the „father” of the Family therapy on the basis of his investigations and theoretical contributions, while his approach became trade-mark of a movement in the FT whose work is connected with the Institut for FT in Palo Alto (MRI in the USA).

G. Bateson was an anthropologist and a philosopher at the Stanford university, and he published his most important ideas connected with his teaching between 1935–1971.

The basis of his teaching is made of knowledge on human communication where notions like schismogenesis, „double-bind” hypothesis, the model of teaching, the cybernetic epistemology on the basis of which family is defined as a homeostatic model, and in the end his discussion on healthy ecology are well known.

**SPECIFIČNI DIJAGNOSTIČKI PROFIL PSIHOSOMATOGENE U ODNOSU NA NEP-
SIHOSOMATOGENU PORODICU**

Uvod

Polazeći od Bergerovog socijalno–psihološkog modela porodice „RRrG” (Berger, 1987), tj. od operacionalizacije pomenutog modela preko upitnika USOP i, sa druge strane, od Miničinovog modela (Minuchin, 1975) psihosomatogene porodice, osnovni cilj ovog rada je bio da se proverí mogućnost dijagnostikovanja specifičnog i jedinstvenog profila psihosomatogene porodice. U tu svrhu primenjena je multivarijanta statistička metoda taksonomske analize.

Model porodice RRrG, odnosno upitnik USOP koji ga opisuje, sastoji se iz četiri kategorije stanja i odnosa u porodici, identifikovanih kao: Red, Rad, Razmena i Glad. Veoma sažeta analiza ova četiri univerzalna obeležja porodice mogla bi se odrediti ovako: konstrukt Red odnosi se na hijerarhiju, poredak, ili psihološku „ustavnost” porodice, operacionalno određenu preko osamnaest stavki skale Red u upitniku USOP; konstrukt Rad se odnosi na aktivnost, delatnost ili strukturiranje vremena u okviru porodice i takođe se opisuje sa osamnaest stavki; konstrukt Razmena se može odrediti preko interakcije, transakcija i komunikacije u porodici, a konstrukt Glad može biti sinonim za potrebe, želje i očekivanja, tj. za motivaciju. Skala Glad, koja, kao i ostale tri skale u upitniku, ima osamnaest stavki, meri zadovoljstvo stanjem i odnosima u porodici, ili ispunjenost potreba, želja i očekivanja oba supružnika.

Porodični model koji predlaže Minučin polazi od dve osnovne pretpostavke: (1) da određeni tip porodične organizacije (struktura i funkcionisanje, ili stanje i odnosi) jeste blisko povezan sa razvojem i održavanjem psihosomatskih simptoma kod deteta i (2) da psihosomatski simptomi deteta imaju izuzetnu važnost u održavanju porodične homeostaze. I dalje, po Minučinu, tri faktora zajedno i međusobno povezana jesu potrebna za razvoj ozbiljnog psihosomatskog poremećaja kod deteta. Prvi faktor se odnosi na fiziološku osetljivost deteta, drugi na četiri transakcione karakteristike porodice (izmešanost, preterano zaštićivanje, rigidnost i nedostatak konfliktnog razrešenja), a treći faktor ističe da bolesno dete igra važnu ulogu u obrascima izbegavanja bračnog konflikta, što predstavlja i izvor potkrepljenja njegovih simptoma.

U porodičnom pristupu dijagnostika je uključena i tesno povezana sa terapijskim procesom. I pored postojanja određenih psihodijagnostičkih tehnika u ovom pristupu, zainteresovanost istraživača, teoretičara i terapeuta za dijagnostiku i klasifikaciju porodice, direktno je proporcionalna nezadovoljstvu koje stvara korišćenje postojećih individualnih nesistematskih

dijagnoza. Raznolikost postojećih klasifikacija, kao i visok stepen njihove apstraktnosti i, u vezi s tim, problemima prevodenja ovih apstraktnih shema u praktične, operacionalizovane i klinički upotrebljive koncepte, govore o stanju i potrebama u ovoj oblasti. Stoga je pojava USOP-a, čija je empirijska provera u toku, upitnika sa širokom namenom, kao merila stanja i odnosa u porodici u smislu funkcionalnosti porodice i niskog kvaliteta života u njoj, značajna i dobrodošla pomoć za sve zainteresovane koji se bave porodicom.

Zbog toga je upotrebljivost USOP-a i u slučaju provere mogućnosti tipologije psihosomatogene porodice, posebno u domaćoj sredini, prilagođena našoj porodici, predstavljala zadatak vredan pažnje, koji se delimično pokušao rešiti i u okviru ovog istraživanja. Obzirom na mogućnosti i namenu upitnika kao dijagnostičkog instrumenta i činjenicu da je upitnik primenjen samo na roditeljima, a ne i kod deteta, bilo je moguće da se Minučinov model proveri samo parcijalno, pre svega drugi faktor njegovog konceptualnog modela, odnosno, četiri transakcione karakteristike psihosomatogene porodice.

Metodologija

Upitnik USOP primenjen je, u okviru ovog istraživanja, na 23 roditeljska para. Trinaest parova pripadalo je psihosomatogenim porodicama, u okviru kojih je u četiri porodice dete imalo dijabetes melitus, a u devet porodica dete je imalo juvenilnu astmu. Sva deca u navedenim porodicama bolovala su najmanje tri godine od navedene bolesti i kod sve dece se javljao veliki broj izostanaka iz škole zbog bolesti. Deset porodica je sačinjavlao kontrolnu grupu i u tim porodicama deca nisu imala nikakva psihička ili somatska oboljenja, niti su imala drugih vaspitnih ili obrazovnih problema. Uzrast dece u uzorku kretao se između 7 i 14 godina i sva deca su živela u Beogradu.

Obzirom da su upitnikom USOP bila ispitana oba roditelja, svaka porodica je bila opisana rezultatima na 144 indikatora koji ukazuju na procenu kvaliteta četiri osnovne dimenzije stanja i odnosa u porodici.

Da bi se utvrdilo da li je moguće izvršiti tipologiju porodica na osnovu rezultata na primenjenom upitniku, urađena je taksonomska analiza porodica. Ovaj multivarijantni postupak polazi od istih logičkih osnova kao i faktorska analiza, jer je osnovni cilj ove analize da utvrdi strukturu, ali ne varijabli, već entiteta, u ovom slučaju porodica. U tu svrhu određen je stepen bliskosti između svaka dva para ispitivanih porodica. Taj stepen je izračunat kao koeficijent korelacije, odnosno slaganje u odgovorima koje su roditelji dali na upitniku USOP. Dobijena matrica korelacija među porodicama je analizirana metodom za analizu glavnih komponenti, broj značajnih taksonomskih dimenzija određen je na osnovu Gutman-Kajzerovog kriterija, a dobijene glavne komponente su zarotirane kosougloom kvartimin rotacijom u cilju postizanja jednostavne strukture. Na taj način su izolovane četiri gotovo nezavisne taksonomske funkcije, koje definišu četiri tipa porodica na osnovu podataka o porodičnim odnosima.

Rezultati

Osnovni rezultati dobijeni primenom taksonomske analize prikazani su u sledećim tabelama:

– u tabeli 1 prikazana je dobijena taksonomska struktura analiziranih porodica, odnosno korelacije svake porodice sa izolovanom taksonomskom dimenzijom,

– u tabeli 2 prikazane su korelacije među izolovanim taksonomskim dimenzijama,
– u tabeli 3 prikazano je učešće svake tvrdnje iz upitnika USOP (za oca i majku) u formiranju svake od izolovanih taksonomskih dimenzija; učešće je definisano kao standardizovani faktorski rezultat; upitnik je skaliran tako da niža z-vrednost ukazuje na veći stepen prihvatanja određene tvrdnje.

U okviru četiri izdvojena tipa, prvi i drugi tip porodica su mešovite i, u tom smislu, nespecifične za naš problem istraživanja, utoliko što su izmešane kontrolne i eksperimentalne porodice. Na trećoj i četvrtoj taksonomskoj dimenziji se pokazala diferencijacija na psihosomatogene porodice i porodice bez psihosomatskih ili nekih drugih problema kod dece, pa bi se tipovi porodica na ove dve dimenzije (T-3 i T-4) mogli odrediti kao dva srodna, ali i ponešto različita tipa psihosomatogenih porodica.

Taksonomskom analizom su izdvojeni oni odgovori po kojima se očevi i majke, koji pripadaju prvom ili drugom tipu psihosomatogenih porodica, razlikuju od očeva i majki iz kontrolne grupe.

Analizom stavki iz upitnika, a vodeći računa o četiri kategorije stanja i odnosa u porodici koje meri upitnik, u okviru dimenzije Reda, kod psihosomatogenih porodica dobijeni su sledeći nalazi:

(1) na trećoj taksonomskoj dimenziji (koja daje profil porodice tipa I) *kod majki* postoji veći uticaj rodbine na zblivanja u porodici, što za oca nije relevantno. S druge strane, majke su u većoj meri uverene da deca moraju da slušaju svoje roditelje i da svi u porodici imaju jedni prema drugima i prava i obaveze. *Očevi* se izdvajaju po tome što nalaze da članovi porodice nisu uvek spremni da se podrže i pomažu.

(2) na četvrtoj taksonomskoj dimenziji (porodica tipa II) *majka* se deklarira kao tradicionalna majka i žena, smatra da svi u porodici imaju i prava i obaveze jedni prema drugima i da deca moraju da slušaju svoje roditelje. Ova poslednja dva nalaza su identična nalazima kod majki na tipu I. Pri tome, dalje, majka na tipu II navodi da svi u porodici se ne pridržavaju reda i pravila, a *otac* smatra da je majka ta koja svojim primerom pokazuje kako treba poštovati kućni red. Takođe se slaže sa majkom u tome da svi u porodici imaju i prava i obaveze.

Na skali iz upitnika identifikovanoj kao Rad, i *otac i majka* se slažu u tome da se u porodici ne trude oboje da očuvaju brak i porodicu, a *otac* navodi da se neko ponekad žali da je „ostavljen na cedilu” u obavljanju poslova i da nije običaj da ugađaju jedni drugima u porodici.

Kod porodica tipa II, i *majka i otac* se izdvajaju po tome što smatraju da se u porodici drže podele na muške i ženske poslove, kao i po tome što oboje tvrde da veoma uspešno rešavaju sve probleme. *Majka* u skladu s tim tvrdi da muški članovi ne rade ženske poslove u porodici, da brigu o prihodima i troškovima ne vode oba roditelja. Takođe, prema izjavama majke, niko u porodici se ne žali da je „ostavljen na cedilu” u obavljanju kućnih poslova. *Otac* navodi da sa uspehom obavlja poslove u kući i van kuće i da u porodici uvek odaju priznanje za trud i uspeh.

Na skali upitnika koja je identifikovana kao Razmena, kod porodice tipa I, *majka* navodi da pažljivo sluša supruga dok priča, ali, sa druge strane, nije ona prva kojoj će suprug saopštiti svoje probleme. Takođe, majka zna šta suprug oseća prema njoj, ne dešava se da je suprug zanemaruje kao ženu, a ni majci ni ocu nisu neugodni razgovori o seksualnim stvarima. Majka dalje navodi da se sve u kući vrti oko dece. *Otac* navodi da se u porodici ne dogovaraju prilikom donošenja odluka, a on nije prvi od članova porodice kome će supruga saopštiti svoje probleme, i smatra da članovi porodice ne vole da provode vreme zajedno.

Kod porodice tipa II, *majka* navodi da se često dešava da suprug priča, a ona ga ne sluša i, sa druge strane, da je ona prva kojoj će suprug saopštiti svoje probleme. Dalje navodi da je suprug ne zanemaruje kao ženu, a da sve u kući se vrti oko dece. *Otac* navodi da mu ukućani

ne prebacuju da nema vremena za njih, da najčešće sluša suprugu kad nešto priča, da nije tačno da svako sam rešava svoje probleme, ali da se dešava da probleme svog deteta saznaje od ljudi van porodice.

Na skali upitnika identifikovanoj kao Glad, kod porodice tipa I, *majka* navodi da je veoma zadovoljna svojom porodicom, da nailazi na prihvatanje kada su joj potrebni odmor i uteha, da je članovi porodice ne opterećuju nerazumnim zahtevima, ali s druge strane, dešava se da neko u porodici pokušava da svali brigu i nervozu na druge i ona ne živi lepše u ovoj porodici nego što je živela u porodici svojih roditelja. *Otac* se na ovoj dimenziji izdvojio samo po jednom odgovoru, odnosno on smatra da članovi porodice ne umeju da se zajednički raduju, zabavljaju i proslavljaju.

Kod porodice tipa II, *majka* se ne izdvaja ni po jednom odgovoru, a *otac* je veoma zadovoljan svojom porodicom, otkad živi u porodici život mu se promenio na bolje, porodica je zadovoljna njime i on sam se oseća dobro prihvaćenim u porodici.

Diskusija i zaključak

Ovim istraživanjem se pokušalo da se da odgovor na pitanje da li postoji specifični i jedinstveni dijagnostički profil psihosomatogene porodice, ili ne postoji. Na osnovu dobijenih nalaza može se reći da postoji specifičan dijagnostički profil, ali ne i jedinstveni. Ovde su nađena dva profila sa određenim sličnostima, u terminima drugog faktora Minučinovog modela, koji se odnosi na četiri transakcione karakteristike porodice, i to su svakako rigidnost i nedostatak konfliktnog razrešenja. Ostale dve karakteristike, izmešanost i prezaštićivanje, kao i treći faktor njegovog modela, a to je uloga bolesti deteta u izbegavanju bračnog konflikta, mogu se naslutiti, ali za njih ne postoji dovoljan broj potkrepljujućih nalaza. Drugim rečima, o njima se može samo posredno zaključivati na osnovu stvarno dobijenih odgovora na upitniku. U terminima četiri dimenzije iz RRG modela porodice, postoje specifična „iskakanja” na određenim odgovorima koji diferenciraju ova dva tipa porodica i koji daju profil koji je, čini se, dobrim delom i kulturalno obojen. Na osnovu dobijenih podataka na ovom uzorku, prvi tip psihosomatogene porodice mogli bismo da označimo kao *brak sa primarnom porodicom majke*, a drugi kao *čvrsti tradicionalni model u urbanoj sredini*. Da li bi se sličan profil dobio i za neki drugi poremećaj u porodici, za sada nemamo odgovor, ali je verovatno da bi se takav profil nekako drugačije strukturirao. Ono što za sada ne postoji, a bilo bi značajno, to je upitnik i za dete, što bi u većoj meri osvetlilo stanje i odnose u porodici.¹ Takođe, za psihosomatično dete, važan faktor predstavlja fiziološka osetljivost deteta, i on bi se morao procenjivati nekim fiziološkim pokazateljima. Međutim, sigurno je da bi ovakav upitnik bio od velike koristi za snimanje stanja i odnosa u porodici, koji su nesumnjivo isto tako važan faktor nastanka psihosomatskog oboljenja, kao što je to i fiziološka osetljivost.

U svakom slučaju, može se preporučiti upitnik USOP i za dijagnostikovanje i diferencijalnu dijagnozu i u slučaju psihosomatogene porodice, s tim što bi potencijale upitnika trebalo još proveravati. Ali to je, čini se na osnovu ovog istraživanja, zadatak vredan pažnje.

¹ U međuvremenu, u okviru nove baterije USOP–SR za procenu stanja i odnosa u porodici, konstruisana je i forma za dete.

tabela 1 KORELACIJE PORODICA SA IZOLOVANIM TAKSONOMSKIM DIMENZIJAMA

Porodica	T-1	T-2	T-3	T-4
E-1	-.46	-.52	-.01	-.34
E-2	-.93	-.27	-.08	-.15
E-3	-.81	-.03	.23	-.20
E-4	-.76	-.28	.26	-.17
E-5	-.14	-.02	.88	.10
E-6	-.76	-.44	.18	-.24
E-7	-.72	-.19	.29	-.35
E-8	-.78	-.19	.36	-.26
E-9	-.21	-.11	-.02	-.89
E-10	-.07	-.79	.09	-.44
E-11	-.78	-.33	-.27	-.29
E-12	-.93	-.14	.28	-.16
E-13	-.82	-.29	.28	.03
E-14	-.89	-.16	.24	-.03
E-15	-.90	-.09	.21	-.15
E-16	-.66	-.48	.35	-.12
E-17	-.62	-.42	.45	-.04
E-18	-.23	-.82	.00	.14
E-19	-.90	-.27	.25	-.16
E-20	-.48	.00	.52	-.08
E-21	-.82	-.37	.22	-.06
E-22	-.70	-.23	.52	-.18
E-23	-.87	-.23	.26	-.17

tabela 2 INTERKORELACIJE IZOLOVANIH TAKSONOMSKIH DIMENZIJA

Taks. dim.	T-1	T-2	T-3	T-4
T-1	1.00	-.09	.20	-.09
T-2	-.09	1.00	-.03	-.14
T-3	.20	-.03	1.00	-.10
T-4	-.09	-.14	-.10	1.00

tabela 3 FAKTORSKI REZULTATI VARIJABLI NA IZOLOVANIM TAKSONOMSKIM DIMENZIJAMA

Tvrđnja	T-1	T-2	T-3	T-4
USOP za oca				
U mojoj porodici se svi pridržavamo kućnog reda	-.47	1.17	.53	.11
Sem male dece svi ukućani učestvuju i obavljanju kućnih poslova	-.69	.25	.54	.21
Članovi moje porodice vole da provode vreme zajedno	-.39	-.55	.66	-.57
Veoma sam zadovoljan sa mojom porodicom	.13	.26	.70	-1.21
U ovoj porodici se uvek zna gde se ko nalazi i kada se vraća	-.98	-.35	-.21	-.35
U porodici se držimo podele na muške i ženske poslove	-.81	-.03	-.80	-1.55
U mojoj porodici odluke se donose zajednički, uz dogovor	-.30	-1.07	1.48	-1.01
Od kada živim u ovoj porodici moj se život promenio nabolje	-.51	.42	.85	-1.07
U ovoj porodici se osećamo odgovornim za sva zbivanja u njoj	-.72	-1.24	-.12	-.86

Deca redovno idu u školu i uče	-.61	-1.21	-.09	-.85
Godišnji odmor koristimo svi u isto vreme	.09	-.67	-.74	.45
Zadovoljan sam kako moja supruga vaspitava našu decu	-.84	-.53	.51	-.01
Deca nas obavezno obaveštavaju o svim važnim stvarima	.04	-.39	.00	-.38
Majka sa uspehom obavlja svoj deo kućnih poslova	.09	-1.21	.60	-.71
Često se sukobljavam sa suprugom oko ponašanja i vaspitanja dece	-2.80	-.28	-1.13	-1.54
Zadovoljan sam kuvanjem i hranom u porodici	1.53	-1.09	.77	-.43
U mojoj porodici deca moraju da slušaju svoje roditelje	.88	-.79	-.25	-.54
Muški članovi ne rade u kući ženske poslove	-2.00	.02	-1.58	-1.30
Dešava se da mi ukućani prebacuju da nemam vremena za njih	-.58	-1.88	-.52	.26
Zadovoljan sam spremanjem i održavanjem čistoće u stanu	.23	-1.25	.87	-.72
Svi imaju jedni prema drugima i prava i obaveze	.29	.76	.36	-.75
Deca pomažu roditeljima u obavljanju kućnih poslova	.87	-.91	1.86	-.58
Često se događa da supruga nešto priča, a da je ne slušam	-2.63	-1.93	-2.22	.78
Imam suprugu kakvu sam i želeo	.59	-1.18	.99	-.67
U porodici su obaveze pravično raspoređene na sve	.01	.03	.53	.05
Oba roditelja vode brigu o porodičnim finansijama i troškovima	1.15	-.86	1.03	1.81
Obično ne razmišljam o osećanjima moje supruge prema meni	.18	1.89	-.20	-.09
Imam decu kakvu sam i želeo	-.20	-1.15	.00	-.81
U porodici svako koristi svoja prava uz prethodni dogovor	.79	-.62	1.69	.23
O bolesnima najviše brine majka, a o njoj otac	-.03	-1.04	-.67	-.67
Njemu i supruzi su neugodni razgovori o seksualnim stvarima	-1.03	.02	1.43	-1.27
U ovoj porodici se osećam dobro prihvaćen	-.61	.00	-.18	-1.22
Majka svojim primerom pokazuje kako treba poštovati kućni red	.79	.23	.96	-1.02
Vaspitanjem dece najviše je angažovana majka	1.22	-.96	.13	.23
U porodici se preterano brinem o jedni o drugima	-2.11	1.19	1.04	-.63
Moja porodica je zadovoljna sa mnom	.13	.80	.00	-.89
Otac svojim primerom pokazuje kako treba poštovati kućni red	1.40	.24	1.24	.03
U porodici svako obavlja samo one poslove koje voli	-2.82	1.05	-1.39	-.64
Nisam siguran šta moja supruga oseća prema meni	-2.35	.05	-.59	.00
Zadovoljan sam kako sam prihvaćen kao otac	-.21	.71	-.05	-.76
Naša rodbina nema bitnog uticaja na zbivanja u ovoj porodici	2.06	-.04	1.11	.60
Otac s uspehom obavlja poslove u kući i van kuće	1.29	1.35	.52	-.46
U ovoj porodici svako sam rešava svoje probleme	-.05	-.07	-.58	1.92
Kada mi je potreban odmor ili uteha, nailazim na prihvatanje u porodici	-.27	-.73	1.76	-.77
Mnogo razgovaramo o našim roditeljima i o rodbini	-3.09	-2.25	.56	-1.95
Uvek komentarišemo koliko je i šta je ko radio	-2.67	-2.36	-1.17	-1.31
U kući se sve vrti oko dece	-1.77	-1.27	-.30	-1.10
Umemo da se zajednički radujemo, zabavljamo i proslavljamo	.16	-.17	1.99	-.41
Sve u svemu, ja sam tradicionalan otac i muž	-3.11	.04	-1.02	-1.33
Niko se ne žali da je ostavljen na cedilu u obavljanju poslova	-.17	-1.50	2.19	-1.14
Ja sam prvi kome će supruga saopštiti svoje probleme	.57	-.65	2.42	-.76
Niko u porodici ne pokušava da svali svoje brige i nervozu na druge	1.36	-.22	2.02	-.10
Sve u svemu, moja je supruga tradicionalna majka i žena	-2.96	.04	.54	-1.54
U ovoj porodici je običaj da ugađamo jedni drugima	-2.00	-.81	.83	-1.03
U porodici nema svađa i sukoba	-.68	1.83	1.79	-.17
Zadovoljan sam načinom kako se porodica odnosi kada mi nije dobro ili sam bolestan	-.27	-.18	.85	-.38

U porodici smo uvek spremni da se međusobno pomazemo i podržavamo	.10	-.05	1.85	-.34
Uvek odajemo priznanje za trud i uspeh	.35	.35	1.63	-1.18
Držimo se na distanci i izbegavamo međusobne kontrole	.47	1.39	.22	-.03
Porodica me ispunjava osećanjem ponosa	-.31	-1.10	.63	-.15
Ostareli i bespomoćni roditelji su veliko opterećenje za porodicu	-.04	.86	-.66	-.88
Oba roditelja se trude da očuvaju brak i zajednicu	2.06	-1.13	-.75	1.79
U porodici nikad nije dosadno	-1.23	-.98	-.99	-.59
Ni jednom članu porodice nismo naneli težu nepravdu	-.28	-1.07	.00	-.82
Mi u porodici vrlo uspešno rešavamo sve probleme	.59	1.08	1.06	-.70
Dešava se da probleme svog deteta saznajem od ljudi van porodice	.84	1.47	1.84	-.18
Neki članovi porodice me opterećuju nerazumnim zahtevima	-.60	-2.09	.10	-1.12
Ne dešava se da odbijemo pomoć koju zatraži član porodice	-2.63	-1.98	-.10	-1.69
Kao porodica možemo još puno da uradimo zajedno	1.90	-.81	.52	-.46
Mi u porodici znamo ko šta misli i šta ko oseća	-.68	-1.23	.03	-.82
U poređenju sa mojim roditeljskim domom u mojoj porodici lepše živimo	-2.11	.28	.88	-1.45
USOP za majku				
U porodici se svi pridržavamo kućnog reda i pravila	.47	.39	-.01	1.70
Sem male dece svi ukućani učestvuju u kućnim poslovima	.34	.27	.23	1.00
Članovi moje porodice vole da provode vreme zajedno	-1.06	-.47	-1.11	.25
Veoma sam zadovoljna porodicom	-.30	.26	-1.09	-.59
U porodici se uvek zna gde se ko nalazi i kada se vraća	-.16	.15	-.19	-.18
Držimo se podele na muške i ženske poslove	1.00	-.40	.53	-1.69
U mojoj porodici odluke se donose zajedničkim dogovorom	-.01	-.03	-.82	-.59
Od kada živim u ovoj porodici moj se život promenio nabolje	.07	.12	-.52	-.47
Roditelji se osećaju u punoj meri odgovorni za sva zbivanja u njoj	-1.30	-1.20	-1.03	-.89
Deca redovno idu u školu i uče	-1.35	-1.22	-1.05	-.95
Godišnji odmor svi koristimo istovremeno	.26	-.61	-.63	.51
Zadovoljna sam kako suprug vaspitava našu decu	-.15	.27	-.76	-.36
Deca obavezno obavestavaju roditelje o svim važnim zbivanjima	-.50	-.03	-.83	-.61
Otac uspešno obavlja svoje poslove u i van kuće	-.72	.16	.04	-.67
Često se sukobljavam sa mužem oko ponašanja i vaspitanja dece	1.38	-.15	2.22	-.76
Zadovoljna sam suprugovom brigom za kuću	.42	1.36	.93	.10
Deca moraju da slušaju roditelje	.68	.59	-.52	-.74
Muški članovi ne rade u kući ženske poslove	-.73	-.47	.73	-2.23
Dešava se da mi prebacuju da nemam vremena za ukućane	-.08	-.65	.40	-1.04
Zadovoljna sam novčanim davanjem supruga za domaćinstvo	-2.14	-.36	-1.44	-.78
Svi imamo jedni prema drugima i prava i obaveze	.11	1.41	-.55	-.78
Deca pomažu roditeljima u obavljanju kućnih poslova	-.06	-.30	-.53	-.70
Često se dešava da suprug nešto priča a da ga ne slušam	-.39	-.54	1.62	-1.16
Imam supruga kakvog sam i želela	.51	.36	1.84	.13
U ovoj porodici su obaveze pravično raspoređene na sve	1.15	2.48	.33	.51
Brigu o finansijama i troškovima vode oba roditelja	-2.24	-.50	-1.42	1.00
Obično ne razmišljam o osećanjima mog supruga prema meni	-1.24	1.09	.70	-.39
Imam decu kakvu sam i želela	-1.96	-1.81	-1.26	-1.19
U porodici svako koristi svoja prava uz prethodni dogovor	-1.76	-1.13	-.55	-1.06
Oko bolesnih se najviše angažuje majka, a zatim otac	.90	-.78	-.36	-.67
Suprugu i njoj su neugodni razgovori o seksualnim stvarima	.32	-.32	1.82	-.74
Osećam se dobro prihvaćenom u ovoj porodici	-.47	2.06	-.91	-1.10

Majka svojim primerom pokazuje kako treba poštovati kućni red	.07	-.37	-.56	-.74
Vaspitanjem dece u porodici najviše je angažovana majka	.70	-1.39	-.64	-.19
U porodici se preterano brinemo jedni o drugima	.56	2.13	-.79	.08
Moja porodica je zadovoljna sa mnom	-.69	-.02	-.96	-.83
Otac svojim primerom pokazuje kako treba poštovati kućni red	.38	1.27	-.41	.19
U ovoj porodici svako obavlja samo one poslove koje voli	-.78	.20	-.75	-1.66
Nisam sigurna šta moj suprug oseća prema meni	-.80	-2.78	1.62	-1.72
Zadovoljna sam kako sam prihvaćena kao majka	-.78	-.84	-.84	-.60
Naša rodbina nema bitnog uticaja na zbivanja u ovoj porodici	-.04	-.46	1.57	-.60
Majka sa uspehom obavlja svoj deo kućnih poslova	.96	.47	-.44	-.27
U ovoj porodici svako sam rešava svoje probleme	1.12	1.15	1.73	1.14
Kada mi je potreban odmor ili uteha nailazim na prihvatanje	.14	1.25	-.51	.93
Mi puno razgovaramo o našim roditeljima i rodbini	.31	.54	-.10	-.77
Uvek komentarišemo šta je i koliko je ko uradio	3.58	.22	2.41	-.71
U kući se sve vrti oko dece	.99	1.38	-.67	-1.16
Mi umemo da se zajednički radujemo, zabavljamo i proslavljamo	-1.32	-.81	-.78	-.62
Sve u svemu, ja sam tradicionalna majka i žena	-.32	1.30	-.21	-1.24
Niko se ne žali da je ostavljen na cedilu u obavljanju poslova	-.38	1.47	.06	-1.00
Meni će prvog moj suprug saopštiti svoje probleme	.02	.15	1.66	-.88
Niko ne pokušava da svali svoje brige i nervozu na druge	-1.84	-.17	1.23	-.35
Sve u svemu moj je suprug tradicionalni otac i muž	-.39	2.06	1.38	-1.01
U porodici je običaj da ugađamo jedni drugima	.67	1.82	-.02	.13
U ovoj porodici nema svađa i sukoba	-2.43	.99	-1.66	-.55
Zadovoljna sam odnosom prema meni kad sam bolesna ili mi nije dobro	-.59	2.40	-.74	-.57
Uvek smo spremni da se međusobno pomažemo i podržavamo	-1.00	-.05	-.74	-.71
Uvek odajemo priznanje za trud i uspeh	-.73	-.85	.58	.25
Držimo se na distanci i izbegavamo međusobne kontakte	-.15	.85	1.00	-1.38
Moja me porodica iapunjava osećanjem ponosa	-.78	-.01	-.65	-.71
Ostareli i bespomoćni roditelji su veliko opterećenje za porodicu	-.06	-1.55	1.31	-1.02
U ovoj se porodici oba roditelja trude da očuvaju brak i zajednicu	-.50	.32	1.59	-.81
Dešava se da me moj suprug zanemaruje kao ženu	-.88	-1.68	.52	1.04
U ovoj porodici nikad nije dosadno	-.36	.25	-.19	.08
Ni jednom članu porodice nismo naneli neku težu nepravdu	-.72	.14	-.70	-.61
Mi u porodici vrlo uspešno rešavamo sve probleme	.75	.95	-.39	-.62
Dešava se da probleme svog deteta saznam od ljudi van porodice	-1.53	-1.05	.51	-1.61
Neki članovi porodice me opterećuju nerazumnim zahtevima	.24	-1.23	1.32	-1.14
Ne dešava se da odbijamo pomoć koju član porodice zatraži od nas	-1.09	.38	-.74	-.47
Kao porodica možemo još puno da uradimo zajednički	.75	-1.08	-.31	-.57
Mi u porodici znamo ko šta misli i šta ko oseća	-.33	.20	-.10	-.54
U poređenju sa mojim roditeljskim domom u ovoj porodici lepše živimo	-.65	-.75	1.58	-.89

LITERATURA

1. Berger, J. (1987): Socijalno psihološki model porodice i porodične terapije. U Teorijska i metodološka pitanja bračne i porodične terapije. Savetovalište za brak i porodicu grada Beograda, Beograd
2. Berger, J. (1987): Upitnik za stanja i odnose u porodici – USOP. Priručnik, Filozofski fakultet, Beograd
3. Fredman, N. and R. Sherman (1987): Handbook of Measurements for Marriage and Family Therapy. Bruner/Mazel, New York.

4. Goldner-Vukov, M. (1988): Porodica u krizi. Medicinska knjiga, Beograd.
5. Minuchin, S., Baker, L., Rosman, B., Liebman, R., Milman, L. and T. Tod (1975): A Conceptual Model of Psychosomatic Illness in Children. Arch. Gen. Psychiatry, Vol. 32.
6. Minuchin, S., B. Rosman, L. Baker (1980): Psychosomatic Families, Anorexia Nervosa in Context. Harvard University Press, Massachusetts.
7. Minuchin, S. and H. C. Fisman (1981): Family Therapy Techniques. harvard University Press, Massachusetts.
8. Momirović K. i saradnici (1987): Metode, algoritmi i programi za analizu kvantitativnih i kvalitativnih promjena. Institut za kineziologiju, Zagreb.
9. Onnis, L., D. Tortolani and L. Canckini (1986): Systemic Research on Chronicity Factors in Infantile Asthma. Family Process, Vol 25, No 1.

VESNA PETROVIĆ

SPECIFIČNI DIJAGNOSTIČKI PROFIL PSIHO-SOMATOGENE U ODNOSU NA NEPSIHO-SOMATOGENU PORODICU

Rezime

Polazeći od pretpostavke da stanje i odnosi u porodici (struktura i funkcionisanje) mogu biti jedan od odlučujućih faktora u nastanku psihosomatskog oboljenja kod deteta, ispitano je upitnikom USOP (J. Berger, 1987) deset porodica bez zdravstvenih i psihičkih poremećaja kod deteta i trinaest porodica sa detetom koje ima dijagnostikovano psihosomatsko oboljenje. Sve porodice su opisane reakcijama roditelja (oca i majke) na 72 stimulusa pomoću kojih se procenjuju četiri univerzalna obeležja odnosa i stanja u porodici (red, rad, razmena i glad).

U radu je provereno da li ovih dvadesetak porodica, u odnosu na procenjeno stanje i odnose u porodici, formiraju dve ili više grupa, odnosno tipova. U tu svrhu je primenjena metoda taksonomske analize, koja daje odgovor na pitanje da li postoji specifični i jedinstveni dijagnostički profil psihosomato-gene porodice.

VESNA PETROVIĆ

SPECIFIC DIAGNOSTIC PROFILE OF A PSYCHOSOMATIC IN REGARD TO A NONPSYCHO-SOMATIC FAMILY

Summary

Proceeding from the assumption that circumstances and relations in the family (its structure and functioning) can be one of the decisive factors causing the child's psychosomatic illness, using the questionnaire USOP (J. Berger, 1987) ten families having children without health and psychic disturbances, and thirteen families having a child who has a diagnosed psychosomatic illness were examined. All the families are described by parents' reactions to 72 stimuli and by using them, four universal features of relations and states in the family were estimated (order, work, exchange and hunger).

The research has checked if these chosen families, according to the estimated state and relations in the family, form two or more groups, maybe types. For that purpose the taxonomic method of analysis was used and it gives an answer to the question if there is a specific and a unique diagnostic profile of a psychosomatic family.

MIRJANA SALAJ

JOŠ JEDAN OSVRT NA DELO ERICHA FROMMA

O Frommovom delu zaista je puno pisano i kod nas i u svetu. Zato reći nešto novo o ovom autoru je veoma teško. Ono što mi se učinilo interesantnim čitajući Frommova dela je mnoštvo pojmova koje on koristi da bi objasnio čovekovu prirodu, pri čemu često jednu pojavu u raznim delima različito naziva, ili obrnuto, različite pojave svrstava pod isti pojam. To je, verovatno, posledica toga što su Frommova dela nastajala u različitim vremenskim periodima, te je autor bio pod uticajem različitih pravaca u psihologiji¹ i pojava u društvu, što je značajan faktor u njegovom objašnjenju čoveka. Ovaj tekst posmatram kao pokušaj objedinjavanja Frommovih ideja, što bi omogućilo stvaranje celovitije slike čoveka i njegovog odnosa sa društvom.

U svojoj trilogiji² polazi od razmatranja problema humanističke etike, čija je osnovna premisa da je dobro ono što je za čoveka dobro, a loše ono što je za čoveka loše. Znači, da bi se moglo sagledati „dobro” i „loše” potrebno je poznavati ljudsku prirodu, te se nauka o čoveku nalazi u osnovi humanističke etike.

Čini mi se da ideja od koje Fromm polazi u razmatranju ljudske prirode je struktura ličnosti. Kao osnovne delove ličnosti navodi: varijabilni deo, tj. karakteristike ličnosti koje imaju veliku gipkost, i nužan deo čovekove ličnosti, tj. potrebe koje zahtevaju bezuslovno zadovoljenje. Nužan deo čovekove ličnosti obuhvata, s jedne strane, biološke potrebe, a sa druge, potrebe za povezanošću sa svetom izvan sebe. Poslednje navedenoj grupi potreba Fromm posvećuje najviše pažnje i daje objašnjenje nastanka tog dela strukture ličnosti. Pri tome polazi od pretpostavke da se u čovekovom razvoju odvijaju dva važna procesa. Prvi je automatski proces individuacije, a njegov rezultat je razvoj specifičnih čovekovih sposobnosti, na prvom mestu razuma. Ovaj proces predstavlja ono što Fromm naziva „sloboda Od”, tj. oslobađanje čoveka od nužnosti (instinkata). Drugi proces bi se mogao obuhvatiti Frommovim terminom „sloboda Za”, a njegov konačni rezultat „ličnim JA”. „Lično JA” je nova ljudska struktura, vid integracije čoveka, u kojoj primarno mesto ima volja i razum kao čovekove moći. Međutim, automatsko jačanje čovekovih sposobnosti nije nužno praćeno i njihovom integracijom u specifičnu strukturu „lično JA”. Unutrašnje i spoljašnje faktore naziva „ljudskom situacijom”, i pri tome daje prednost

¹ Na Frommovo delo imale su uticaj tri savremene škole u psihologiji: neofrojdzizam, kritička teorija društva i humanistička psihologija

² Frommovu trilogiju sačinjavaju sledeća dela: „Čovek za sebe” „Bekstvo od slobode” (1941.g.) i „Zdravo društvo” (1947.g.)

spoljašnjim faktorima. To znači da su ova dva procesa, proces individuacije i proces razvitka „lično JA“ u neravnoteži. Fromm smatra da je ta neravnoteža osnovna egzistencijalna dihotomija, i posmatra je kao faktor nastanka osećanja usamljenosti i nemoći. Da bi čovek smanjio jaz između sebe i prirode, onog dela objektivnog sveta od kojeg se razlikuje zahvaljujući navedenim procesima, kod njega se javlja potreba za povezanošću sa tim svetom. Ovu opštu ljudsku potrebu Fromm raščlanjava na tri dela i to: na odnos prema stvarima, što naziva asimilacijom, i na odnos prema ljudima i sebi, što zajedno naziva socijalizacijom i odanošću, pripadnošću, prevazilaženjem, identitetom i ukorenjenošću. Osnovne ljudske potrebe mogu se zadovoljiti na različite načine, što prvenstveno zavisi od društvenih odnosa. Ovde uvodi pojam karaktera kao nužan deo strukture ličnosti i definiše ga kao: „Forma u kojoj se ljudska energija kanališe u procesu asimilacije i socijalizacije“³. Moguće načine zadovoljenja osnovnih ljudskih potreba deli u dve velike grupe: sjedinjavanje čoveka sa svetom putem ljubavi i rada, što čini pozitivnu orijentaciju čoveka, i mehanizmi bekstva, kada je reč o odnosu čoveka prema drugim ljudima i sebi. Kao mehanizme bekstva razmatra problem autoritarnog karaktera, tj. mazohizma i sadizma, zatim rušilaštva (destruktivnosti) i saobražavanje pojedinca, tj. konformizam ili ravnodušnost, što predstavlja negativnu orijentaciju.

Prema tome, Fromm mehanizme bekstva posmatra i kao posledicu neravnoteže između procesa individuacije i stvaranja „ličnog JA“, i kao uzrok, tj. unutrašnji ometajući faktor u razvoju „ličnog JA“, i samo u tom pogledu se bavi unutrašnjim faktorima integracije čovekovih sposobnosti.

Karakter nije samo ponašanje, nego se nalazi u osnovi ponašanja čoveka. Dosledno i razumno delanje individue i mogućnost da se prilagodi svetu, su osnovne funkcije karaktera. Karakterni sklop čoveka nije nikada sastavljen samo iz produktivne ili neproduktivne orijentacije. Kakvo će „dejstvo“ imati produktivna ili neproduktivna orijentacija zavisi od svih elemenata karaktera individue. Većina društava podstiče i produktivno i neproduktivno zadovoljenje čovekovih potreba, ali će se ono okarakterisati kao pozitivno ili kao negativno u zavisnosti u kom stepenu omogućava jedan ili drugi način zadovoljenja tih potreba.

Svoju sliku čoveka i njegove karakterne strukture Fromm je zasnovao na osnovu čoveka kapitalističkog društva. Smatra da je kapitalizam društveno uređenje koje podstiče ljudsku dihotomiju, jer je čoveku data mogućnost izbora. Osnovna karakterna promena nastala u kapitalizmu je otuđenje. Pojam je preuzet od Marxa, ali za Fromma otuđenje znači „način doživljavanja odnosa prema svetu oko sebe pasivno, primalački“. U takvom društvenom uređenju formira se karakterna struktura koja je svojstvena većini pripadnika tog društva. Tu zajedničku karakternu komponentu Fromm naziva društvenim karakterom. Na taj način odgovara na pitanje zašto mnogi ljudi koji žive neproduktivno ne postanu neurotični, i objašnjava to time što čovek svoju sigurnost zasniva na sličnosti sa drugim ljudima (konformizam), a ne na svojim sposobnostima i vlastitom identitetu.

Da bi došlo do promene karaktera ljudi nužna je celovita promena društva i to na ekonomskom planu, što podrazumeva novi kvalitet rada, na političkom planu, u pravcu jačanja demokratije, i na kulturnom planu, što znači uvođenje novina u obrazovanje.

Za Fromma razumeti čoveka značilo je poznavati i njegovu instinktivnu prirodu i razumeti društvo u kome čovek živi, kao i odnos između ova dva elementa. Pri objašnjenju procesa socijalizacije, Fromm polazi od društva i kulture kao izvora socijalizacije i porodice kao osnovnog agensa. Ono što je specifično u njegovom objašnjenju ovog procesa formiranja karaktera je to da se on ne bavi specifičnim faktorima socijalizacije, kao na primer: uticaj ranog iskustva na

³ „Čovek za sebe“, Naprijed, Zagreb, 1986.g., 61. str.

formiranje ličnosti, nego smatra da roditelji celovitošću vaspitanja utiču na formiranje karaktera deteta.

Ako prihvatimo stanovište⁴ da se proučavanju čovekove ličnosti može pristupiti na tri načina ili nivoa, i to: na opštem fiziološko-antropološkom nivou, proučavanje suštine čoveka, zatim na posebnom socio-kulturnom nivou, što znači iznalaženje dominantnih tipova ličnosti, i na pojedinačnom nivou, što znači proučavanje individualnog, možemo zaključiti da je Fromm svojim shvatanjem čoveka obuhvatio, manje ili više, sva tri nivoa proučavanja.

LITERATURA

1. Erich Fromm: „Čovek za sebe”, Naprijed, Zagreb, 1986.g.,
2. Erich Fromm: „Bekstvo od slobode”, Naprijed, Zagreb, 1986.g.,
3. Erich Fromm: „Zdravo društvo”, Naprijed, Zagreb, 1986.g.,
4. Zagorka Golubović: „Čovek i njegov svet”, Prosveta, Beograd, 1973.g.,
5. Milovan Mitrović, Milan Tripković i Dragan Koković: „Sociologija”, Naučna knjiga, Beograd, 1987.g.,
6. Žarko Trebješanin: „Frommove dihotomije”, Nolit, Beograd, 1983.g.

MIRJANA SALAJ

JOŠ JEDAN OSVRT NA DELO ERICHA FROMMA

Rezime

Kao učenik tri škole u psihologiji, E. Fromm je pokušao u svom objašnjenju čovekove prirode sjediniti ova tri pravca. Može se reći da je E. Fromm bio mnogo uspešniji u kritici svakog od ovih pravaca, nego što je bio uspešan u pokušaju njihove sinteze.

Osnovni pojam koji Fromm uvodi u svom objašnjenju ljudske prirode je karakter, koji ne sledi iz specifične organizacije libida, već specifičnog odnosa čoveka prema svetu i drugim ljudima. Po Frommu, ova dispozicija koja se formira u procesu socijalizacije i asimilacije, je posredujući faktor između ekonomske baze i čovekovih ideja i ideala.

Na kraju, možemo postaviti sledeća pitanja: da li čovek zaista, svoju sigurnost, usled nesavršenosti „ličnog JA”, može zasnivati samo na sličnosti sa drugim ljudima, kao što kaže Fromm, i dalje, šta je, u tom slučaju, sa onima koji su izvan tog „proseka”?

MIRJANA SALAJ

ANOTHER SURVEY OF ERICH FROMM'S WORK

Summary

As a student of three schools in psychology, when studying human nature, Erich Fromm tried to unite all the three. It seems he had much more success when criticizing each than trying to unite them.

The basic notion which was introduced by Fromm when studying human nature is character which is not a result of a specific organisation of libido, but a specific relation between the man and the world as well as other people. According to Fromm this disposition, formed in the process of socialization and assimilation, is the indirect factor between the economic basis and human ideas and ideals.

In the end, we can ask several questions: Can a man really base his security, because of the imperfection of his „personal ego”, only on similarity with other people, as From said, and further, what happens, in that case, to those who don't belong to the average?

⁴ Zagorka Golubović: „Čovek i njegov svet”, Prosveta, Beograd, 1973.g., 26. str.



S A D R Ź A J

KRKLJUŠ dr Slavko: POREKLO I KARAKTER PRISTUPA ZA NOVU NAUČNU STRUKTURU DIDAKTIKE	5
— ĐURIĆ dr Đorđe: SOCIJALNO-PSIHOLOŠKI INDIKATORI KVALITETA I EFIKASNOSTI OBRAZOVANJA	9
— OLJAČA dr Milka: SISTEMNI MODELI I NJIHOVA PRIMENA U PROCESU VASPITANJA I OBRAZOVANJA	17
KRKLJUŠ dr Slavko i ĐUKIĆ mr Mara: DIDAKTIČKA TRANSFORMACIJA NAUČNIH I NASTAVNIH METODA U SISTEMU PROBLEMSKE NASTAVE	21
ŽIVKOVIĆ, Ljiljana i KAPOR-STANULOVIĆ Nila: DA LI RODITELJEV SUBJEKTIVNI DOŽIVLJAJ DETETA ZAVISI OD REDA ROĐENJA DETETA?	29
WOLF dr Boris: RELACIJE PRIMARNIH KONATIVNIH FAKTORA I STAVOVA PREMA RELIGJI I NACIJI	33
<i>Hlo b.</i> ACIGAN dr Ljubica: ZNAČAJ REFORMNIH PEDAGOŠKIH PRAVACA ZA RAZVITAK PEDAGOŠKE PROPEDEUTIKE I TEORIJE VASPITANJA	43
— GRANDIĆ dr Radovan: TEORIJA VASPITANJA U SISTEMU PEDAGOŠKIH DISCIPLINA U STUDIJSKIM PROGRAMIMA U SR SRBIJI	49
MILENKOVIĆ mr Snežana: ISPITIVANJE VREDNOSTI KOD STUDENATA	57
ĆURIĆ dr Lazar: PREDUSLOVI ZA ŠKOLSKI USPEH (2)	67
VARGA mr Eva: VALONOVO SHVATANJE RAZVOJA GOVORA DETETA	73
— SPEVAK Zoroslav: EKOLOŠKO VASPITANJE U ZMAJEVOM „NEVENU“	77
— ANDEVSKI Milica: NEKA PITANJA SLOBODNOG VREMENA	81
RUK Đurdina: UČENJE GREGORY BATESONA I NJEGOV DOPRINOS PORODIČNOJ TERAPIJI	85
PETROVIĆ Vesna: SPECIFIČNI DIJAGNOSTIČKI PROFIL PSIHO-SOMATOGENE U ODNOSU NA NEPSIHO-SOMATOGENU PORODICU	95
SALAJ Mirjana: JOŠ JEDAN OSVRT NA DELO ERICHA FROMMA	105