

UDK 37.015  
159.9

YU ISSN 0354-6047

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ  
Филозофски факултет  
ОДСЕК ЗА ПЕДАГОГИЈУ И ОДСЕК ЗА ПСИХОЛОГИЈУ

# ЗБОРНИК

свеска десета



Нови Сад, 1994.

ОДСЕК ЗА ПЕДАГОГИЈУ И ОДСЕК ЗА ПСИХОЛОГИЈУ

**ЗБОРНИК РАДОВА**  
СВЕСКА ДЕСЕТА

---

UDK:37	YU ISSN 0354-6047	Нови Сад
Год. XI/Бр.10	Стр. 1-127	1994.

---

**Уређивачки одбор:** др Емил Каменов, др Лајош Генц, др Милка Ољача, др Радмило Достанић, др Урош Младеновић, др Миклош Биро, др Нила Капор-Стануловић, мр Зорослав Спевак и Оливера Гајић

**Адреса уредништва:** Филозофски факултет, Нови Сад, Стевана Мусића 24

**Рецензенти:** др Милан Хајдуковић и др Првослав Јанковић

**Штампарија:** "ФЕЛТОН", Нови Сад, Трг Доситеја Обрадовића 6

**Тираж:** 300

---

Већину текстова у овом Зборнику чине парцијални резултати истраживања у вези са појединим темама научних пројеката *Организација институционалног васпитања и образовања и Психолошки и социо-културни фактори развоја личности у вишекултурном друштву*. Пројекте је у протеклом периоду финансирало Министарство за науку и технологију Републике Србије, које је помогло и издавање Зборника.

**I**

**ОРГАНИЗАЦИЈА ИНСТИТУЦИОНАЛНОГ  
ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА**

## СЕЉАК И (НЕ)ОБРАЗОВАЊЕ

(Уз осврт на еманципациони концепт образовања П. Фреиреа)

**Резиме:** образовање, које никада не може бити неутрално, уз комбинацију хуманистичке филозофије, демократских концепата и образовне теорије, постаје инструмент ослобађања или манипулације човека. У том смислу образовање намењено сељацима треба да им помогне у јачању културног идентитета, онога што бисмо у ширем смислу назвали сељачког менталитета.

**Кључне речи:** сељак, образовање, еманципација

\*\*\*

Сељак, земљорадник или савременије човек који се бави пољопривредном делатношћу, пољопривредни произвођач (пољопривреда – занимање или начин живота...), земљораднички, сељачки, посед, имање, господарство... Маса кључних појмова за које "не постоји теоријско развијено конзистентно, целовито и практично-истраживачки ваљано поткрепљено објашњење".<sup>1</sup>

Може ли се наћи најадекватнији термин, да сви буду задовољни, а онај који га носи не буде увређен?

Појмовна неодређеност као да прати стално присутно испољавање вишеструког негативног односа према пољопривредном раду као занимању, делатности. Овај негативан однос исказан је и у нашој лексикографији. У речницима нашег језика назив сељак (у правом значењу пољопривредни произвођач, становник села) дат је оном коме је основно занимање обрађивање земље, земљорадња што има погрдну денотацију у смислу неваспитан и необразован човек, простак. Назнака да је неко "сељак" била је синоним за заосталог човека, независно од реалног стања. Колико далеко иде овај негативан однос према човеку чије је главно занимање обрађивање земље можемо уочити из још једног лексичког примера. Земљорадник на селу одређен је у речницима као: тежак, што имплицира класну основу с призвуком неподаштгавања и подцењивања. У нашем језику право значење речи тежак значи онај који има велику тежину, који у тежини прелази предмете исте врсте. Овај назив има још двадесет пет значења у нашем језику, преносивног смисла који изражава нешто лоше и погрдно. Тако је настао и посебан назив тежак (са истим акцентом, али дужином на задњем слогу) што значи: сеља, онај који обрађује земљу, земљорадник, ратар. У ширем значењу то је: надничар који напорно ради тешке послове на земљи земљорадника и за дан рада добија минималну награду.

Питање је колико дубоко задиру корени негативног односа према раду у пољопривреди, што се имплицира, свесно или не, преноси и у комуникацију са људима који се баве овом делатношћу. Неке историјске прилике, релације и односи из далеке прошлости сигурно имају удела у овоме. Који су узроци овоме, ток, размере и нарочито последице? Неопходан је свеобухватан, продубљен, теоријско истраживачки захват у социјално-економску-културну основу и оквир да би се разјаснио овај проблем, протумачила његова особеност. Рурална социологија није дала адекватан одговор сем

1 Тришковић, М.: *Село и култура*, КЗ Новог Сада, 1987.

убичајеног констатовања да је село, нарочито у послератном периоду захваћено бурним променама, трансформацијама... Тек данас напомињемо колико су те трансформације за "добро" села и сељака ишле на њихову штету, ломиле њихову особеност, идентитет, суштину.

Недостајала је једна дубоко хумана, свеобухватна, темељна акција коју бисмо, можда, грубо, али у овом тренутку најадекватније могли назвати просвећивањем сељака, земљорадника, широких сељачких маса. Недостајали су нам један Грундтвиг, Пауло Фреире. Нисмо развили концепт "популарног образовања" што се у ширем значењу односи на "народно образовање". Свакако да ови термини означавају разнолик тренд у образовању одраслих, међутим, у суштини, реч је о образовању сиромашних, образовању људи из "народних класа", тј. сељака, градских радника, маргинализованих људи. Наравно, одмах се намеће бојазан да не можемо преузимати "туђе" концепте и вештачки их "калемити" на наше сасвим другачије услове и прилике.

Ово су речи пуве дубоко емоционалног, људског, искреног, снажног набоја. Без обзира на економске и историјске разлике и детерминанте неоспорно је да су сељаци паше земље, Бразила, Чилеа, "трећа класа" народа.

Вредно помињања је име бразилског педагога Паула Фреиреа.<sup>1</sup>

Своју методу описмењавања развио је за Латинску Америку, своје књиге је написао за Латинску Америку. Кампање које је водио у Бразилу и Чилеу "карактеристичне су по томе што су биле усредсређене на стварне преокупације заинтересованог становништва. Предпостављало се да описмењавање и способност рачунања не постоје у апсолутном смислу и да саопштавање порука од стварног интереса снажно мотивише одраслог човека или дете који уче".<sup>2</sup>

Скраћеница за образовну делатност П. Фреиреа је образовање за развој (касније је прерастао у општи приступ образовању који се у разним облицима појављује широм света).

Централна тачка образовања за развој је концепција освешћивања. Фреире сматра да "Не може бити право освешћивања људи без радикалног раскривања дехуманизирајућих структура, као и прокламовање нове стварности чији је творац сам човек... Основна улога културне акције за освешћивање није само говор који има за циљ фабриковање либералних идеја већ позивање људи да сопственим умом схвате истину стварности у којој живе."<sup>3</sup> Фреире је истицао да не постоји неутрални образовни процес<sup>4</sup> иако многи формално образовни системи наглашавају објективност знања, "неутралност" наставника и једнаке могућности.

- 1 Пауло Фреире је рођен 1921. у Рецифе, Бразилија, у грађанској породици, која је после 1929. г. запала у вртлог грађанске друштвене кризе. Сазнао је шта је глад и шта глад чини развоју и способности деце за учење. Са 11 година дао је обећање: читав свој живот посветиће борби против глади, борби за гладне. Постао је адвокат, али кад ја спознао да је правда, коју је студирао, правда власника против онога који нема ништа, одбио је посао адвоката. Постао је учитељ, професор историје и философије педагогије. Он није био заинтересован за западну културу и њену обнову. Сматрао ју је "некрофилом" (Е. Фром) и није био заинтересован за њено преживљавање и обнову. Био је за алтернативу.
- 2 Лимаге Ј. Л.: Неписменост у индустријализованим земљама – социолошки коментар, *Персејекшнве образовања*, Бгд. 1982, стр. 212
- 3 Фреире П.: *Cultural Action for Freedom*, Harmondsworth, Penguin Books, 1972., p. 76.
- 4 Фреире П.: оп. цит. 1972. p. 76.

Освешћивање се заснива на афирмацији личности као свесног бића чије је учешће у култури, образовању и историји ограничавапа репресивним структурама. Образовни процес заснива се на критичком освешћивању у којем дехуманизоване структуре постају активни субјекти способни "за рефлектовање искуства заједно са другима и деловање на реализовању тако постигнутих увида, тако да теорију преводи у праксу".<sup>1</sup>

П. Фреире је, као и многи познати педагози (Френе, Дон Милани) развио своје методе ван главних образовних токова свога времена. Доспео је у фокус интересовања "педагошких центара са периферије, из изолованих села, сиромашних школа и руралних средина, где је живот сачињен од тегобног сиромаштва и беде".<sup>2</sup>

Да бисмо могли разумети ове "идеје са периферије", проблем морамо поставити шире, покушавајући да објаснимо нашу пролазну паралисаност. Пре него што покушамо са применом Фреиреових идеја, морамо схватити нашу ситуацију, узети у обзир наше сељаке у контексту у којем живе, раде, делују.

Долазимо у ситуацију у којој се јавља конфликт због сталне позиције сељака као некога над ким се доминира, којим се управља, манипулише, влада, или како сами сељаци кажу: "У наше име увек су одлучивали други". У селу је увек неко други проводио "промене", "реформе", "иновације". При томе тешко да се водило рачуна о целини сеоског живота, његовог културног, етичког, образовног склопа, онога шире посматраног "сеоског миљеа". Сељаку се често приступало као објекту, неком подређеном, који треба и мора да слуша и извршава. Не обраћа се пажња на објективне прилике, свест, спремност самих сељака да прихвате, укључе се у оно што је названо "развојним променама".

Заборавило се нешто круцијално и основно: друштвена трансформација могућа је уз савршену и богату комбинацију хуманистичке филозофије, демократских концепата и образовне теорије. У том смислу образовање одраслих "је политички и културни акт који сам по себи може имати улогу онога који даље стеже окове доминације или који ослобађа од њих".<sup>3</sup> То је изванредно формулисао П. Фреире речима: "Образовање никада не може бити неутрално. Или је инструмент ослобађања човека или је инструмент његовог деградиранија у потлаченог".<sup>4</sup>

Еманципаторска улога образовања није развијена у нашем селу, међу нашим пољопривредницима.

Образовање није помогло сељаку у освешћивању, спознаји властитог идентитета. Сељаци дуго нису били способни ни спремни за самопотврђивање, за слободу. Говорити о слободи посајте бесмислено, невероватно у условима ауторитативне, репресивне, манипулативне комуникације. Сељаци су образовани на традицији обећања која су временом постала делотворни инструмент остајања на статус-кво-у. Све је водило само њиховом омаловажавању.

Фреире наводи да постоји самозвана "прва класа" света у "трећој класи". То су они који одлучују у име сељака, који иницирају "рурални развој". Али, неоспорно је

- 1 Бернс Р.: *Образовање за развој и образовање за разоружање, Персијективне образовања*, 2/1985, стр. 136.
- 2 Каневаро А.: *Лекције са периферије, Персијективне образовања*, 2/1985, стр. 150
- 3 Хол., Сток А.: *Трендови у образовању одраслих од 1972. године, Персијективне образовања*, 3, Бгд., 1989. стр. 123
- 4 Фреире П.: *Pädagogik der Unterdrückten*, Хамбург, 1973. с. 13.

постојање и "треће класе" у "првој" и утолико је сељак грађанин света. Утолико је и уз њих неопходно везати појмове просвећивање, еманципација, слобода, образовање.

Према Фрејреу, над сељаком је плански вођено "депозитарно образовање". Он је тај који не зна, који је празан, немоћан. Са друге стране постоји неко који зна, који ће га "испунити", у рукама тога редовно су моћ и власт. Они који су спроводили образовну политику истовремено су чували и позиције власти. Сељак постаје "храњен", "испуњен", речима, представама, судовима и предрасудама система коме служи, владајућој партији. Уколико се мање супротставља овом "кљукању", уколико је спремнији да "прогута" ово што му је "добачено", тиме је и процес образовања успешнији. Што се више повлачи, јер му "храна" не прија или га не задовољава тиме остаје необразованији. образовање и покоравање су идентични. Сељак је, у образовном смислу, успешнији уколико се вољније препусти туђим утицајима, знањима, представама вредности. Образовани је отуђени.

И над сељацима наше земље је увек "провођена" нека политика: аграрна, образовна, развојна. Какав је однос сељака према овоме, постоји ли раскорак између прокламоване и сељачке концепције проблема?

Где је ту сељак, пољопривредник, земљорадник? Да ли се зна какви су његови погледи, аспирације, вредносне оријентације и како се све активности "у његово име" и "за његово добро" преламају и рефлектују у његовој свести?

Колико смо далеко од илузије да се ту нешто ради?

Постоји ли у томе свему логика здравог резонувања?

Сељаци су образовањем усмеравани на прилагођавање постојећем социјалном стању, постојећем односу власти. У сваком случају, то је смер супротан еманципацији. Па и онда, када је образовање процес нападања либералним идејама и револуционарним програмима, процес образовања је процес сталног одређивања, програмирања, усмеравања, вођења. (Програмирање, у свету брзих промена у свакој области живота често је дисфункционално, чак контра-продуктивно).

Ако се изразимо савременим термином, сељаци су за алтернативу.

Постоји ли алтернатива за "депозитарно" образовање? Могуће да постоји. Није проблем у откривању путева изласка из зачараног круга лудости, него у томе да ли ћемо тим путевима кренути? Сељаци су кренули путевима самоосвећења и треба им образовање у том смислу оријентисано, образовање које полази из њихове сопствене културне традиције. Тада, ни депозитарно образовање неће бити једноставно отуђење. У ситуацији политичког, социјалног, технолошког утицаја који неко са "стране" и "од горе" преноси на село и сељаке депозитарно образовање везано је за омаловажавање, укалупљивање. образовање потребно сељацима треба да помогне у јачању, очувању сопственог културног идентитета, особености, искуства, специфичности онога, што бисмо у ширем смислу назвали сељачки менталитет.

Алтернатива депозитарном образовању је освешћивање и еманципаторна улога образовања.

Образовање сељака није "упијање" утицаја са стране, страног знања него схватање властите животне ситуације, проблема, помоћ у решавању тих проблема у рефлексији и акцији. образовање није програмирано и дириговано него проблематизовано, није одговарање на питања него постављање питања, није "утапање" онога који "зна" у онога који "не зна", него провокација за самоодређење и самоспознају. Садржај образовања је животна ситуација, искуство које сељаци имају у тој ситуацији, њихова свест о томе са свим могућим противречностима: њихове властите речи, вредности, ставови, мишљења, предрасуде...

Најефикасније образовање било би оно у коме се жеља за учењем (у неком формалном, институционалном смислу) и потреба за културном и политичком

еманципацијом успешно укрштају, тако да једно повлачи друго. Доживљај успеха у образовању доводи до политичког, културног напона. Културна и политичка релевантност чине премостивим тешкоће учења. Образујем се да бих се ослободио, или бар чиним прве кораке ка слободи!<sup>1</sup>

Еманципаторски концепт образовања тешко је остварити у условима хипотеке која је у дугом временском периоду грађана у односу, ставу према сељацима. Дуго су занемаривани, маргинализовани, радост плаћали послушношћу, љубав одрицањем од сопствених жеља. На овој основи могуће је изградити доместикационо образовање које се темељи на реакцијама и рефлексјама на које су сељаци условљени од свог рођења. Сваки еманципаторски концепт образовања мора да рачуна на ову хипотеку и, да би се развио, мора да је уништи.

У развијању своје теорије образовања Фреире полази од схватања да је човек "биће које се интегрише са својом стварношћу, да би био 'у' и 'са' светом. Он развија једну антитетску категорију помоћу које овај процес на описује као пуко прилагођавање непроменљивој и статичкој датости, већ као дијалектички однос са светом у коме се човек *кријички интeгрише са њим*, тј. човек кроз стваралачки чин задовољава своје потребе и тиме истовремено мења стварност. Према томе, постоји процес у којем се човек кроз спознају стварности с њом интегрира".<sup>2</sup>

Из ове особине човека изведена је централна категорија Фреиреовог система – дијалог са светом. На место педагошког "процеса кључања" ступа "дијалогско учење у животној стварности ученика и његових промена".<sup>3</sup>

У дијалогској расправи са светом човек "остварује свој онтолошки позив: као несавршено (несвршено) биће у потрази за циљем човек је позван да постане егзистенција. Ово успева само кроз интеракцију са другим човеком, када се у "ти" попово препозна. У Ја – Ти односу оба учесника препознају своју несавршеност, па их ова спознаја води кроз превазилажење сопствених граница, кроз "ограничене акције", што у крајњем јесте остваривање људске слободе."<sup>4</sup>

Фреиреова метода описмењавања је "уметнички и консеквантан покушај да се дијалогско учење и у пракси озбиљно схвати и у свакој фази процеса учења спроведе. Већ налажење градива, тзв. "генеративних речи" (кључних речи, које откривају језички универзум ученика) и "генеративних тема" (основних сазнања од којих се организује читаво сазнање света ученика) заједнички пројекат учитеља и ученика..."<sup>5</sup>

1 Да ово не звучи као празна фраза довољно је да погледамо било коју емисију на ТВ-у у којој наступају лидери вишепартијског система. Постоје партије које на изборима очекују подршку и гласове сељака рачунајући на њихову *неинформисаност!* Може ли се са сигурношћу рећи да у питању није само ново манипулисање сељацима? У сваком случају није у питању ни залагање за њихове интересе.

2 Фреире, према Марјановић А.: Одабрани радови, *Предиколско дешје*, 1–4/1987, стр. 45.

3 Ibidem, стр. 45.

4 Фреире П., *Pädagogik der Unterdrückten*, Хамбург, 1973, с. 15.

5 Ibidem, с. 15. Да би се ово реализовало интердисциплинарни тим живи недељама у области у којој треба да се спроведе програм описмењавања. Посматрања се анализирају помоћу мултипликатора. Овај метод је био успешан и о његовој делотворности сведочи и податак да је Фреире, после првог војног преврата у Бразилу затворен, а затим протеран. У Чилеу је годинама радио као УНЕСКО-в опуномоћеник, власти су му омогућиле слободан рад, који је у време Аљендеа посебно цењен и подражаван.



Тамо где наставници који спроводе дијалогско васпитање наиђу на апатично ћутање ученика, а то се дешава и Фрејреу и његовим сарадницима, постоји само један излаз "ово ћутање се мора сматрати првим проблемом, првим предметом учења".<sup>1</sup> Ова техника доноси одређену динамику у сазнањима.

Сигурно да није лако пренети ову методу у другачије друштвене оквире и тамо је применити. Дobar део њене фасцинирајуће снаге и делотворности потиче из особености латиноамеричког друштва, јасних и драматичних противречности постколонијалне ситуације. Оно што би могло да делује као веза са ситуацијом у нашој средини је осећање пробуђено код људи, да могу помоћи себи самима, као и сазнање да учењем могу достићи културну, политичку и еманципацију у сваком другом погледу.

Други значајан моменат Фрејреовог схватања човека је човекова способност да одлучује. Стога васпитање "не може (не сме) да полази од механичког схватања циљева, метода и техника јер то води подређивању и потчињавању човека; не сме да 'доместицира', прилагођава. Супротно, у педагошком концепту и чину, човек мора остати мера циљева, метода и техника, јер се једино тако креће ка ослобађању и очовсчавању".<sup>2</sup> По њему, човек је биће културе, стваралац историје, биће комуникације. Само у том контексту, човек може бити слободан. Како је увек реч о конкретним људима (одређеним у датом времену и простору) човек је и "биће у ситуацији". У конкретним ситуацијама човек се испољава као свесно, интенционално, биће праксе. "Може се овим људима помоћи да уче демократију, кроз упражњавање демократије, јер ово знање може да се досегне само кроз искуство".<sup>3</sup>

Фрејре из овога изводи концепцију образовања: образовање је сазнајна ситуација, јер је човек у сталном дијалогу са светом и "образовање се може третирати као стални процес ослобађања човека".<sup>4</sup>

Образовање, о којем говори Фрејре, мења и улогу учитеља. У традиционалном погледу учитељ знања предаје, поклања, преноси. У ситуационом учењу "нико не може другоме представити проблематику једне ствари, а при том остати пуким посматрачем. Чак ако из методичких разлога, приликом излагања проблема, одлучи да ћути док ученици покушавају да схвате, анализирају и разумеју проблематику, он је ипак увучен у збивања; јер сваки корак који неко међу субјектима учини у правцу дубљег разумевања проблемске 'ситуације', отвара другоме нове путеве разумевања предмета који се анализира. Учитељ, који је већ самим чином постављања проблема у ово увучен, 'види изнова', проблематизирани објект кроз то што га ученик 'увиђа'. Због тога учитељ никад не престаје да учи; што се покаже скромнији, у чину 'поново видети' кроз ученикове 'у-виђање' то више учи".<sup>5</sup>

За нас је значајан и Фрејреов начин оцењивања феномена социјалне маргиналности уопште. Он оповргава аналитичку вредност појма. За њега "не постоји маргиналност, већ само маргинализирање, гурање уза зид мањина, често довољно већини као нужно деловање власти човека над човеком. Томе где су маргиналне групе, поставља се питање о односима који их маргинализују. Само променама ових односа, од стране маргинализованих, од њих самих и са њима, може се прићи овом феномену".<sup>6</sup>

1 Ibidem, с. 16.

2 Марјановић А.: оп. цит. стр. 46.

3 Фрејре П.: 1973. оп. цит. с. 32

4 Ibidem, с. 34.

5 Ibidem, с. 36

6 Ibidem, с. 11

Интересантно је и Феиреово разматрање традиционалне "културе ћутања" (опога што је дуго времена било карактеристично и за наше сељаци). Ћутање, у суштини, омогућава онима који владају да "ћутљиво мноштво" у сваком тренутку окрене против самих себе и својих елементарних интереса. Они се не могу бранити, јер им недостаје језик, а са језиком и једно ненадмашно оружје слободе. Код прецизнијег посматрања уочава се извесни социолошко-психолошки закон по коме моћ једног тражи потчињеност другог. Не ради се само о томе да одређени интелектуални процеси људи постану забрињавајући већ да се "под надмоћним утиском организације моћи украде човеку његова унутрашња самосталност, и да се она – више или мање свесно одрекне – сопственог понашања у постојећем стању живота."<sup>1</sup>

Феиреова заслуга је у томе што је у ћутању латиноамеричких маса нашао пример за овај увид и што је показао механизме који доводе потчињене у ћутљиве. Поуке из овога можемо и ми да откријемо, јер је без сумње, реч о ширем светском феномену.

Проблеми које смо помињали одређену тежину и снагу добијају у сеоској средини, у условима у којима делују наши сељаци, пољопривредници. Сукоб "подређеног" и "надређеног", оног "који влада" и оног "којим се влада" замагљује тенденције друштва за правом, општељудском хуманизацијом. Културна заосталост, низак ниво образовања, недовољна економска развијеност доприносе очувању наведених разлика. Еманципаторском снагом коју има, образовање одраслих могло би допринети брисању ових негативних појава, како би село и сељаци постали ближи тенденцијама савременог друштва и стварних збивања око себе.

Наше село и сељаци налазе се у ситуацији спознаје и сагледавања горких искустава у изграђивању правне и политичке субјективности. Покушавамо да формирамо живот у великом и малом, у политици и привреди на темељима демократије, еманципације, а да не узимамо готове "рецепте" и животне форме израсле у другим земљама преносимо у своје концепте. Ради се упутствима који нам могу помоћи, бити подстицајни код решавања сличних проблема.

\*\*\*

**Mr Milica Andevski**  
**Country people and (un)education**  
**Summary**

Education, which can never be neutral, as a combination of humanistic philosophy, democratic concepts and educational theory may become an instrument of people's freedom or manipulation. This education for country people should promote the reinforcing of what we could call, in the broad sense of the word, country mentality.



---

1 Ibidem, c. 13

**ДИДАКТИЧКИ ПРАВЦИ МЕТОДОЛОШКОГ ОБЕЛЕЖЈА**

**Резиме:** У раду су пропитивани савремени дидактички правци (теорије, школе, модели), који су резултат одређених истраживачко-методолошких приступа и/или "истраживачких традиција". Посебна пажња посвећена је научном сагледавању оних дидактичких праваца који припадају историјско-херменеутичкој (дидактика као теорија образовања), емпијско-аналитичкој и позитивистичкој (дидактика као теорија поучавања и учења, информационо-кибернетичка дидактика, дидактика као теорија система и др.) и критичкој (критичко-конструктивна дидактика, критичко-комуникативна дидактика, дидактика као теорија учења, курикуларна дидактика и др.) методолошкој оријентацији у педагогији и дидактици.

**Кључне речи:** дидактички правци, методологија, херменеутика, емпиристички приступ, критичка парадигма, метамодел.

\*\*\*

Савремене теорије наставе и образовања најчешће се разумеју као дидактички правци методолошког обележја – правци који су резултат конкретних истраживачко-методолошких приступа и/или "истраживачких традиција" (Лаудан). Тако на пример, преферирање духовно-научне оријентације, хуманистичке парадигме и историјско-херменеутичког приступа афирмисало је дидактику као теорију образовања. Истицањем позитивистичке и неопозитивистичке педагошке парадигме и емпијско-искусствене и експерименталне методе у први план су "избиле": дидактика као теорија поучавања и учења, дидактика као теорија учења, информационо-кибернетичка дидактика и др. Осим духовно-научне и позитивистичке оријентације у педагогији и дидактици је у новије време све више присутна и критичка оријентација захваљујући критичким теоријама друштва (Хоркхајмер, Хабермас, Адорно, Маркузе). Метода критике друштва и идеологије епистемолошко-методолошки "одређује" критичку оријентацију у настави и дидактици којој, пре свега, припадају критичко-конструктивна дидактика (Клафки) и критичко-комуникативна дидактика (Винкел).

Међу поменутим дидактичким правцима значајно место припада схватању *дидактике као теорије образовања*. Иако се овај правац везује за О. Вилмана и Г. Кершенштајвера, затим за Е. Венигера<sup>1</sup> у савременој дидактичкој науци разрадио га је и теоријски уобличио В. Клафки (Wolfgang Klafki, 1967). По његовом мишљењу *образовање* је централна категорија дидактике, јер "једна централна категорија, попут појма образовање или неког еквивалента, безусловно је потребна да се педагошка настајања не би расула у неповезан низ појединачних активности".<sup>2</sup> *Духовно-научна оријентација и методолошко-херменеутичка ушмељеност дидактике као теорије образовања* утицали су да њени заговорници образовања појме "као вредносну категорију која се изводи из аксиолошких норми". Нарочита пажња

1 Венигер је (1930) као представник духовно-научне педагогије и дидактике, дидактику схватио као теорију образовних садржаја и наставних планова. На тим основама касније је настала и курикуларна дидактика.

2 Klafki, W.: *Die bildungstheoretische Didaktik*, Westermanns Päd. Beiträge 32, 1, 1980, стр. 32.

посвећена је сагледавању каузалности формалног и материјалног образовања. Тако Клафки сасвим исправно тврди да није могуће остварити формални циљ образовања (развој психофизичких и "унутрашњих" снага човека) без материјалног образовања, односно без одговарајућих образовних садржаја. Избор, критеријуми избора и ефикасност образовних садржаја од прворазредног су научно-теоријског и дидактичко-методичког значаја. Теорија материјалног образовања (дидактички материјализам), теорија формалног образовања (дидактички формализам/функционализам) и друге теорије које су се појавиле у историјском развоју дидактичке мисли (теорија егземпларизма, теорија структурализма, проблемско-комплексна теорија, функционални материјализам и сл.) веома уверљиво "говоре" о значају и различитим концепцијским приступима избору садржаја образовања – о кључном проблему дидактике као теорије образовања (дидактике у ужем смислу речи с обзиром на предмет поучавања). Критеријум одабирања (избора) образовних садржаја из природе, друштва, науке, технике, технологије, уметности и свакодневног човековог живота пронађени су у филозофском, научном и педагошко-психолошком дискурсу. Доследно респектовање филозофског критеријума доприноси ваљанијем и објективнијем сагледавању садржаја образовања и његове "духовно-научне" концепције. Поштовање научног критеријума у одабирању садржаја "гарантује" кохерентност, проверљивост и тачност знања о природи, човеку и друштву. Уважавање педагошко-психолошких критеријума (законитост васпитно-образовног процеса и законитост психофизичког развоја личности ученика) омогућује да наставни програм буде лишен сувишних позитивистички "осмишљених" и ученику непримерених образовних садржаја.

Значајно место у "корпусу" савремених дидактичких теорија припада *дидактици као теорији наставе* (учења и поучавања), у литератури познатој и као "берлинска дидактичка школа" и као "дидактика у ширем смислу речи". Теорију су утемељили и развили немачки дидактичари Хајман и Шулц (Paul Heimann, Wolfgang Schulz, 1972). Основна категорија (појам) позитивистички оријентисане берлинске дидактичке школе (модела) јесте *настава*. Наставу схватају као јединство поучавања и учења. Користећи *емпиријско-аналитички методолошки приступ*, заговорници овог правца желе да "обнове" традиционалну дидактику, успостављајући квалитативно нове везе и односе између класичних дидактичких компоненти: циља и задатака наставе, наставних садржаја, наставних метода и средстава (медија) наставног рада. Нарочито указују на значај интеракције и међузависности ученика (психолошке структуре његове личности) и садржаја наставе. У настојању да анализирају, опишу и доведу у интеракцијски однос што више фактора који учествују у настави, развили су метамодел чију структуру (отуда и структурална теорија наставе) чини шест елемената разврстаних у подручја одлучивања (интенција или циљ, садржај наставе, наставни метод и медиј) и подручја услова (антрополошко-психолошки и социјално-културни услови).<sup>1</sup> На овај начин класични дидактички троугао је трансформисан (проширен) у дидактички шестоугао у коме ученик и наставник, иако се експлиците не помињу, заузимају субјекатску позицију у процесу наставе.

У оквиру бихевиористичке парадигме, засноване на психолошком емпиризму и социолошком позитивизму, развила се, поред "берлинског" и "хамбуршког" модела дидактике, и *кибернетичко-информациона дидактика*. Већина дидактичара (Клафки, Блакерт, Петерсен, Таљзина) је уврштавају у "систем" савремених дидактичких теорија. Полазећи од *информације* као основе дидактичке категорије и

---

1 Више види у: Petersen, W. H.: *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*, München, 1983, стр. 102.

*емпиријско-аналићичкој постојаности као основној истраживачко-методолошкој постојаности*, заговорници ове теорије Хелмар Франк (1969) и Фелкс в. Кубе (*Фелиц вон Кубе*, 1980) разрађују и кибернетички обликују наставни процес. Преузимајући основне постулате из теорије информација, развили су дидактику као теорију управљања процесима поучавања и учења. По угледу на метамодел који су развили представници "берлинске дидактичке школе" Х. Франк развија сопствени (кибернетички) модел учења и поучавања у настави. Он садржи следеће дидактичке варијабле: циљ учења, садржај учења, алгоритам учења, наставна средства, психоструктура и социоструктура.<sup>1</sup> У складу са позитивистичком оријентацијом кибернетичка дидактика се заснива на систему (оптималног) управљања, на идејама логичког позитивизма и квантификацији (проучава оно што је мерљиво). Кибернетичко-информациона дидактика представљала је основу из које су произишле и развиле се: алгоритмичка дидактика (Ланда), дидактика као теорија система (Кениг и Ридел), дидактика изграђена на етапно-кибернетичкој теорији наставе (Галперин и Талызина), дидактика као теорија оптимализације наставног процеса (Бабански) и др. Гледајући на кибернетичко-информациони систем са позиције положаја ученика и наставника, како се најчешће и гледа на системе у дидактици, закључује се да је ученик једнозначно инструментализован и потчињен учењу, посебно у програмираној и компјутерској настави. Ученик се појављује као "субсистем" (дидактика као теорија система) и објект у систему наставе. То потврђује да је овај правац у дидактици недовољно оријентисан на конкретног ученика, да се у њему распознаје имплицитна антропологија и да као такав припада објективистичкој и позитивистичкој парадигми и дидактици.

Под утицајем комуникативне дидактике и других правца у савременој педагогији и дидактици дошло је до трансформације дидактике као теорије образовања у *критичко-конструктивну дидактику*. Полазећи од научних постулата комуникативне педагогије и дидактике, Клафки (1980) развија овај правац у смислу јачања метатеоријске дискусије и превазилажења традиционалне дидактичке анализе, на једној, и конструктивног мењања друштва и педагошке праксе, на другој страни. Репеција критичке теорије, симболичког интеракционизма и еманципације као циља васпитања – основних постулата комуникативне дидактике – претпостављала је херменеутичку истраживачку традицију, емпиријско-искуствену и експерименталну методу и *методу критичке друштва и идеологије*. Наведене методе су констатуенте критичко-конструктивне дидактике, јер она не може бити критичка без херменеутичке методе и методе критике друштвених и идеолошких ставова, нити конструктивна без емпиријске и експерименталне методе. Критичко-конструктивна дидактика конципирана на "мешовитој" теорији, која инкорпорира "елементе" са духовно-научним, практичним и критичким тенденцијама, преферира еманципацију уместо образовања, циљ уместо садржаја, процес интеракције и разумевања уместо дидактичке анализе и описивања. Основне претпоставке на којима је, по мишљењу Клафкија (1980), утемељена критичко-конструктивна дидактика су:

1. Циљ образовања се "види" у пружању помоћи ученицима да развију способност самоодређења и солидарности, чији један момент представља способност суодређивања. Способност самоодређења и солидарности укључује као конститутивне моменте способност за образлагање и рефлексiju, развијену емоционалност и способност активног утицаја на сопствене односе према природној и друштвеној стварности у смислу постављања образложених циљева.

1 Више види у: Petersen, W. H.: *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*, München, 1983, стр. 121

2. Однос поучавања и учења схвата се као процес интеракције у којем ученици, уз подршку наставника, треба да све више усвајају самосталне спознаје и форме знања, могућности расуђивања, вредновања и делања, ради рефлексивног и активног суочавања са својом историјско-друштвеном збиљом; то укључује и стицање способности за даља учења, посредством овог процеса. Наставници у тако схваћеним процесима, такође остварује увек изнова, путем интеракције са ученицима, сопствене процесе учења.

3. Овако схваћено учење мора у својој сржи бити учење које открива и учење са смислом и разумевањем. Репродуктивно преузимање знања, вежбање, понављање навика која се стичу, иако су нужни, педагошки су образложиви једино са становишта откривајућег и/или разумевајућег учења.

4. Ако поучавање треба да буде помоћ овако схваћеном процесу учења, онда оно мора бити планирано и за ученике и у што већој мери скапа са њима. У процесу поучавања и учења самоодређење и суодређење морају се остварити у низу све већих захтева: у форми планирања појединих фаза наставе од стране ученика, путем критике наставе изведене заједно са ученицима, путем "наставе о настави".

5. Формулација по којој се настава разуме као процес интеракције указује на то да је настава увек и друштвени процес.<sup>1</sup>

Схватање дидактике као теорије поучавања и учења осамдесетих година (Шулц, 1980) је доживело преображај. Утицај комуникативне и критичко-комуникативне дидактике и курикуларног покрета<sup>2</sup> К. Милер (Christine Müller) био је веома евидентан. Репецција њихових основних постулата (комуникације, интеракције, еманципације) значајније је изменила схватање дидактике као теорије наставе. Градећи дидактику на теорији учења, интеракционистичкој пре свега, Шулц развија тзв. хамбуршки дидактички модел уместо тзв. берлинског дидактичког модела. Шулцово схватање дидактике као теорије учења (хамбуршка школа) резултат је његовог новог полазишта – хуманистички ангажоване дидактике. Дистанцирајући поучавање и учење, акценат ставља на учење које поспешује аутономију; уместо модела одлучивања преферира модел деловања у коме је ученик делатни субјект; наглашава се интеракција (интердепенција) између циља учења (социјална компетенција, аутономија и солидарност) и садржаја наставе (хамбуршки модел) уместо између ученика и наставних садржаја (берлински модел). Дидактика као теорија учења изграђена на "мешовитој теорији учења" са кријичким тенденцијама (преферира се херменеутичка метода и метода друштвених и идеолошких ставова) актуализира еманципаторску наставу и учење и ученика као делатног субјекта у њима, апостропира интеракцију између структуралних елемената метамодела, посебно између циљева и садржаја наставе, преферира циљеве и структуру наставе и учења и сл.

Духовно-научну (историјско-херменеутичку) усмереност (Клафки) и позитивистичку (искуствено-емпиријску и експерименталну) оријентацију (Хајман, Шулц и Кубе) дидактику покушавају да "помирe" и доведу у везу тзв. "дидактику активности и искуства" (Шретер, 1981) и "реалистичку дидактику" (Бекман и Билер, 1978). "Дидактика активности и искуства" реafirмише идеје, у суштини педцентристичке и активистичке, реформне дидактике и наставе (Монтесори систем,

1 Klafki, W.: *Die bildungstheoretische Didaktik*, Westermanns Päd, Beiträge 32, 1, 1980, стр. 32. (видети шире)

2 Курикуларни покрет (теорија курикулума или курикуларна дидактика) у почетку се односио само на теорију наставних планова и програма а сада је, према мишљењу многих дидактичара, "подударан" са дидактиком као едукацијском науком.

Јена план, Декроли систем, Кершенштајнерова радна школа и сл.) *"Реалистичка дидактика"* полази од "интеграције херменеутике и емпирије". Управљајући се првенствено ка наставној пракси, заговорници овог дидактичког правца инсистирају на промшљању и разради категорије образовања и садржаја образовања, критеријума адекватног избора садржаја и наставних метода, образовања чији је циљ друштвена еманципација (под утицајем критичких теорија друштва, нарочито франкфуртске школе), мултидимензионалних циљева школе и наставе и сл. (Крон, 1988). Обједињујући теоријске (дидактика као теорија образовања), техничке ("берлински дидактички модел", кибернетичко-информациона дидактика) и еманципаторске (комуникативна и критичко-комуникативна дидактика, критичко-конструктивна дидактика) сазнајне интересе, "реалистичка дидактика" постаје теоријски и практично ефикасан и педагошки плодотворан "полигон" за решавање већине дидактичких проблема: садржаја, циљева, метода, медија, односа ученика у настави, процесуалности наставе и сл. Међутим, у немогућности да се ваљано реше сви проблеми теорије и праксе наставе у оквиру већ поменутих и продискутованих праваца у дидактици, настајале су и настају и друге "дидактике" (теорије, модели, школе) у којима су разрађени и на другачији (специфичан) начин промишљани неки од ових проблема.

\*\*\*

**Dr Veljko Bandur**  
**Methodologically oriented trends in Didactics**  
**Summary**

The paper examines contemporary trends in didactics (theories, schools, models) which are the result of certain methodological and research approaches and/or "research traditions". Special attention has been paid to scientific examining of the trends in didactics which belong to the following methodological orientations in pedagogy and didactics: historical and hermeneutical (didactics as a theory of teaching and learning, informatical and cybernetical didactics, didactics as a theory of systems), and critical (critical and communicational didactics, didactics as a theory of learning, curricular didactics etc.



## ЗНАЧАЈ САРАДЊЕ ПОРОДИЦЕ И ШКОЛЕ ЗА ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ УЧЕНИКА

**Резиме:** И поред тога што не постоје посебни васпитни интереси породице у односу на школу и обрнуто, сарадња ова два фактора није увек схваћена на прави начин. Међутим, наведени видови и облици сарадње породице и школе и њихова важност у васпитању деце указују на неопходност заједничког деловања и међусобног допуњавања. Из свега напред реченог можемо закључити да је најзначајније обезбедити такве услове у друштву, школи и породици у којима би се свака личност развијала према својим снагама и способностима.

**Кључне речи:** породица, школа, наставник, родитељ, ученик, васпитање, образовање, сарадња, друштво.

\*\*\*

Много пута је до сада истицано да породица као примарна средина васпитања и школа представљају нераздвојне чиниоце у васпитању деце. Породица и школа су тесно међусобно повезане, тако да се без њихове заједничке и јединствене акције не могу постићи значајнији резултати у решавању васпитних проблема. Оне могу својим радом да појачају позитивно деловање свих осталих васпитних фактора, а својим пропустима у раду могу да отворе врата за њихово негативно деловање.

У развоју људској друштва повремено је долазило до нејединствених, па и противуречних утицаја школе и породице и тада је школа деловала у једном, а породица у другом правцу. Имајући то у виду, извесно је да у сарадњи породице и школе у наше време у коме су у последњим годинама присутни до сада недоживљени догађаји (незамисливе ратне страхоте, поремећени међунационални односи, изгони породица са вековног огњишта...) може доћи до извесног застоја, па и тешкоћа које у разним облицима доживљавају млади и одрасли, било у породици или у школи. Ипак, и у таквим ситуацијама од снаге организованости утицаја породице и школе, од њихове педагошке усмерености, од њиховог узајамног помагања и споразумног деловања зависи како правац у коме ће се једна људска индивидуа развијати, тако и потпуније схватање и практично остваривање основних васпитних циљева.

У нашем друштву не постоје посебни васпитни интереси породице, која би се разликовали од васпитних интереса школе и друштва у целини. Циљеви и задаци васпитања у нашем друштву су јединствени и представљају заједнички задатак и заједничку обавезу свих васпитних чинилаца (школе и породице нарочито), па је природно да их треба заједнички планирати и остваривати. У условима јединственог васпитно-образовног деловања породице и школе не сме бити размимомлажења између родитеља ученика и њихових наставника (као представника школе), како у погледу концепције васпитања, тако и у погледу принципа, средстава и метода васпитања, ставова према ученицима и њиховом положају у васпитању и настави, а исто тако и у погледу изграђивања моралних, друштвених и карактерних својстава код младих у погледу њиховог оспособљавања за стваралачки рад, као и у погледу избора адекватне професије младих и њихове стваралачке делатности у друштву.

Готово да и нема подручја у васпитању и образовању у којима сарадња породице и школе није неопходна. Родитељи и наставници су одговорни за свестран и хармоничан духовни и физички развој младих. Они треба заједно да брину о развоју



психичких способности деце, о утврђивању степена развоја дететове личности (структуре), а такође треба да се баве моралним, естетским и радним васпитањем младих. Васпитни утицаји на младе су утолико снажнији уколико је већи степен јединства ова два васпитна фактора.

Задатак породице и школе је да заједно обезбеде повољне услове за свестрани развој, социјализацију, хуманизацију и афирмацију младих. Задатак им је да се старају да деца заволе школу, да радо иду у њу, да са лакоћом и задовољством испуњавају своје школске обавезе. У условима присне сарадње породице и школе могуће је и стално праћење рада и развоја ученика, изналагање узрока евентуалних тешкоћа и пружања помоћи ученицима да те тешкоће превазиђу, указивање ученицима на пропусте, као и подстицање нормалних токова развоја.

Успостављање разноврсних облика сарадње између породице и школе друштвена је неопходност од које у великој мери зависи преображај школе и друштва у целини, као и успех у процесу усавршавања васпитања и образовања. Уколико је сарадња породице и школе остварена онда долази до отварања школе према свим подручјима активности, према свему што је ново и вредно и до истовременог вршења позитивног утицаја на своју средину, а и сама школа се у том процесу постепено мења.

На основу свега напред реченог можемо закључити да је веома значајно обезбедити такве услове у друштву, школи и породици у којима би се свака личност развијала према својим снагама и способностима, у којима би свака личност остваривала своје највеће максимуме и стицала своју професионалну спрему. Младе треба оријентисати тако да смисао живота нађу у креативном, друштвеном раду и да им такав рад и његови продукти буду главни критеријуми за вредновање људске личности.

Да би се обезбедили потреби услови, морају се успоставити континуирани сараднички односи између школе и ученичких породица. Иницијатива и тежиште активности у тој сарадњи припада наставницима, разредним старешинама, стручним сарадницима (педагозима и психолозима) и директорима школа. Они су обавезни да успоставе сарадњу са родитељима ученика, тако да се очеви и мајке слободно и без устручавања обраћају школи и њеним стручњацима за помоћ, јер је решавање разних проблема у области васпитања и образовања и превазилажења дејства разних негативних фактора могуће првенствено придобијањем ученичких родитеља да схвате озбиљност последица неправилног васпитања ученика.

Успостављање добре сарадње наставника са родитељима обезбеђује повољне односе са ученицима, узајамно поверење родитеља и ученика, усавршавање родитеља у васпитном раду, организовање активности узајамног утицаја на ученике, мотовисање родитеља да у складу са својим знањима и могућностима учествују у васпитавању деце. Сарадња, такође, омогућава постизање бољег целокупног успеха у васпитном раду школе и породице, а такође, омогућава школама да пруже подршку и сваку другу помоћ родитељима у процесу васпитавања њихове деце.

Школа као друштвена институција тесно је повезана са родитељима и као таква она треба да буде носилац рада на подизању педагошке културе родитеља. Школа у томе има подршку читавог друштва, јер се друштво осећа обавезним да помогне родитељима у одговорном послу васпитача. Педагошка култура родитеља се мора темељити на образовању, чији је садржај узет из научних дисциплина: права, социологије, медицине, хигијене, психологије, педагогије... Мора обухватити и познавање деце и карактеристика њиховог психо-моторног развоја, а то им све може и мора пружити школа у сарадњи са другим педагошким уставовима.

Сарадња породице и школе се не састоји само у томе што школа помаже родитељима да боље извршавају своје задатке у васпитању деце. Неопходно је да

родитељи доживљавају школу као нешто своје, да је "утраде" у сферу својих интересовања. Тако ће они постати активан чинилац у овој сарадњи, јер ће најбоље помоћи школи ако учествују у решавању низа сложених проблема везаних за живот и рад у школи. Морају бити свесни улоге коју школа има у васпитању и образовању њихове деце, а такође се морају интересовати за рад и резултате које школа постиже у васпитању и образовању деце.

Свакодневна пракса показује да су школа и породица заинтересовани за ту сарадњу и очекују од ње много. Родитељи очекују да од школе добију помоћ у васпитању своје деце. Школа, пак, указује родитељима на потребу усклађивања породичног и школског васпитања, упознаје родитеље са реформама у школи, указује им на потребу стицања основних знања из психологије и педагогије, упућује их на начине помагања деци у савладавању технике учења и у стицању радних навика. Коначно, школа изналази и најпогодније облике, путеве и средства рада са децом и преноси их родитељима. Школа с разлогом очекује од родитеља помоћ свуда где она може да користи. Ако су родитељи у сталном контакту са школом они ће се упознати са њеним проблемима и учествовати у њиховом решавању. Без активне подршке родитеља и непосредне друштвене средине, школа није у стању да испуњава многе своје друштвене обавезе, а посебно да обезбеђује услове за свестран развој личности, што је истовремено и значајан социјални проблем за који су заинтересовани и млади и одрасли чланови друштвене заједнице.

Васпитање и образовање младих се, с друге стране, не може свести у оквире само једног сегмента система институционалног карактера. Условно речено, целокупна човекова околина је у функцији васпитача. Остваривање васпитања је право, обавеза и одговорност свих у нашем друштву. Породица и школа, као два најзначајнија чиниоца у подизању и васпитавању деце, могу да остваре своје обавезе једино под условом да међусобно успостављају искрене сарадничке односе и остварују координацију деловања са осталим друштвеним чиниоцима. Школа не може остварити своје васпитне задатке ако је породица изолована из овог заједничког и одговорног посла и ако није сагласна са мерама које предузима школа. Родитељи су, због тога, дужни да помажу бројне подухвате које школа предузима у васпитању деце.

Важно је, што је већ споменуто, постићи јединство васпитног деловања ова два фактора васпитања и њихово допуњавање у току васпитне делатности, јер се без тога не може остварити јачање ауторитета родитеља и школе, као и јачање ауторитета наставника, а самим тим се не могу потпуније реализовати ни циљеви нашег васпитања.

Родитељи и наставници су заинтересовани да до извесне мере ускладе средства, садржаје, методе, поступке моралног, естетског и осталих компоненти васпитања. Тако ће се обезбедити адекватнији положај ученика у васпитању, свестрани развој њихове личности, њихова већа мотивисаност, сигурност и постојаност основних вредности које су усвојили. Уколико родитељи и наставници успеју да развију моралне ставове, оспособиће их да се супротставе негативном утицају средстава масовне комуникације. Тако млади неће постати лак плен стихије, робови парцијалних ужитака и погодна маса којом се манипулише, чија се незрелост и радозналост експлоатише и злоупотребљава.

Савременом друштву је стало до тога да се оствари континуитет у васпитању и образовању, а то је немогуће постићи без присне сарадње породице и школе на једној и школе, породице и друштва на другој страни. Само интегративним деловањем свих фактора може се постићи принципијелна јединственост у одабирању васпитних садржаја, средстава и метода рада, може се постићи пуна активизација личности

младог човека у васпитном процесу, а такође се може остварити интеракција ученика и наставника, школе и породице на једној и друштвене средине на другој страни.

У овако креираним условима школа може својим основним васпитно-образовним садржајима, принципима и методама рада остварити континуирано и плодотворно јединство васпитања, самоваспитања, образовања и самообразовања. У нашем друштву од школе се тражи да са осталим факторима васпитања (а нарочито са породицом) развија многострано образовану слободну и стваралачку личност, личност која ће имати солидна знања, развијене способности, квалитетну професионалну оспособљеност и широку друштвену културу.

### **Облици и садржаји сарадње породице и школе**

Пракса показује да сарадња породице и школе може бити разноврсна, плодна и ефикасна. Развита демократије у нашем друштву постепено отвара неслућене могућности за ову сарадњу и учинио је да се она развија и разгранава у низ разноврсних облика, као и да се подиже на ниво на каквом у ранијим друштвеним условима није могла бити.

Код нас се и у данашњим тешким условима живљења чине значајни напори да се помогне породици како би она умешније и успешније вршила своју васпитно-образовну функцију. Тако више друштвених и васпитних установа допуњују и помажу породицу ученика. Организовањем педагошко-психолошких просвећивања родитеља, педагошким штампом и педагошким саветовалиштима (иако је обим њиховог деловања због, (не)прилика у којима се налазимо, осетно смањен) друштво покушава да повећа васпитну моћ породице, да модернизује њене васпитне методе и да негује овај социјално-емоционални контакт између друштва и ученичких родитеља, који је од великог значаја за здрав ментални и социјални развој ученика.

Друштво је прописало следеће основне задатке које ће породица и школа заједнички, сарадњом остварити:<sup>1</sup>

1. Заједничким напором и координацијом радити на решавању свих проблема који се појављују у вези са васпитањем ученика,

2. Програмирати педагошка знања да би родитељи схватили нужност овладавања педагошким знањем и да би тако подигли своју педагошку културу.

Ови задаци условљавају и садржај рада, одређене облике, методе и средства рада. Садржаји заједничког рада су прожети тежњом да се побољша васпитни рад породице и школе. Они су разноврсни и обухватају наставни рад и друге облике васпитно-образовног рада у школи и породици. Обавезно ваља, према томе, на почетку школске године сачинити план заједничког рада школе и породице, активирати све снаге за овај рад, координирати га и усмеравати, анализирати и сумирати постигнуте резултате и на основу тога открити пропусте.

Постоји низ разноврсних видова сарадње родитеља и школе. Они се по карактеристикама и садржајима рада могу сврстати у три основне групе:<sup>2</sup>

1. Видови којима школа информише родитеље и помаже им да боље васпитно делују на своју децу.

---

1 М. Орловић-Поткоњак, Н. Поткоњак, *Педагогија*, II део, ЗЗУ и НС, Београд, 1978., стр. 261.

2 Ibid, стр. 261.

2. Видovima kojima se roditelji intenzivnije uključuju u rješavanje školskih problema.

3. Виводи који помажу подизање педагошке културе.

Сваки од ова три вида има специфичне облике у којима се видови односно садржаји реализују, међусобно тесно повезују, допуњују и обогаћују.

По форми и садржајима могу бити заступљени различити облици сарадње породице и школе. Сви се могу поделити на групне и индивидуалне. Најпознатији облици су индивидуални контакт наставника и родитеља, родитељски састанци, изложбе ученичких радова, школске свечаности и културно-уметничке приредбе, рад родитеља у школским комисијама, одборима, саветима, посете породицама, курсеви и семинари за родитеље, клубови родитеља, ТВ емисије за родитеље итд. Најчешће коришћен облик сарадње је родитељски састанак, али је најзначајнији, основни и незамењив облик управо индивидуални контакт родитеља и наставника. Овај облик сарадње омогућава наставницима да боље упознају родитеље, услове у којима ученици живе као и саме ученике. Родитељи кроз овај контакт боље упознају наставнике и своју децу, добијају одговоре на многа питања која их интересују, понекад и муче у вези са васпитањем деце. Наставници и родитељи заједно изналазе најбоље путеве васпитног деловања и савлађивања свих тешкоћа које искрсавају у васпитном раду породице и школе. Такође се учвршћује сараднички однос наставника и родитеља, њихово међусобно поверење, поштовање, уједињују се њихова настојања и њихове снаге у васпитном раду. Пуно је проблема о којима могу разговарати само родитељ и наставник у четири ока, када је присуство трећег лица непожељно јер доводи до прикривања и снeбивања.

Наравно, предуслов за овакву сарадњу родитеља и наставника је успостављено поверење између њих, равноправан и топао људски однос међу њима. То омогућава и остваривање потпуније искрености у разматрању најделикатнијих и најинтимнијих проблема у вези са укупним развојем ученика. Ту је неопходна и континуирана сарадња са одељењским старешином, школским педагогом и психологом, као и социјалним радником (уколико школа има такве стручњаке).

### **Наставников утицај на сарадњу породице и школе и узроци њихове лоше сарадње**

Допринос школе у васпитању младих је несумњиво значајан јер она васпитно делује на њих својом организацијом и својим унутрашњим односима, наставним садржајима, средствима, методама и облицима рада, процесима и облицима учења, личношћу наставника, разноврсним ванчасовним и ваннаставним активностима, које се у њеном кругу одвијају у време када се на личност младог човека доста успешно може утицати.

Наставник својом личношћу врши снажан утицај на околину и родитеље ученика и подстиче их на сарадњу са њим у циљу реализовања васпитно-образовних задатака. Несумњиво је стога да је сарадња наставника и ученичких родитеља незаобилазни чинилац у васпитно-образовном раду. Утицај наставника на родитеље доприноси томе да они, поред осталога, подстичу децу да озбиљније схвате и прихвате школске обавезе, да више цене школу и наставнике и да са више поузданости и поверења прихватају вредности које школа заступа.

Петар Мандић<sup>1</sup> сматра да је од великог значаја за успостављање добре сарадње са родитељима да наставник има оне карактерне квалитета који ће му омогућити да

1 П. Мандић, *Сарадња породице и школе*, Свјетлост, Сарајево, 1980., стр. 57 – 59.

комуницира са младима, да их везује за себе, да им улива поверење својом личношћу и да их одушевљава интегритетом и виталношћу своје личности. Он сматра да ученике и њихове родитеље привлачи овај наставник који верује у живот, људе и самог себе, као и у демократске односе у друштву. Углед ужива и онај наставник који је ослобођен притиска негативних традиција и предрасуда и код кога постоји склад између речи и дела. Наставник, такође, треба да буде ментално и физички здрав јер је то претпоставка за стварање здравих међуљудских односа са родитељима и ученицима и зато што се од њега очекује да уложи велику енергију и издржљивост ради потпуног посвећивања раду и учествовања у свим ученичким активностима.

По П. Мандићу основни мотиви који покрећу наставнике у њиховом раду треба да су:<sup>1</sup>

1. спремност да служи људима, а не да влада њима и остварује своје уске циљеве,
2. љубав према деци и омладини,
3. спремност за перманентно усавршавање у струци и проширивање своје опште културе,
4. разумевање за захтеве које друштво поставља васпитању младих у погледу моралног понашања,
5. преданост својој послу и одговорност за квалитет свога рада.

У сваком случају стручност, радни ентузијазам, одговорност и прецизност у раду су особине које друштво жели видети у личности наставника. Такође су за људску акцију, комуникацију и интеракцију значајни и флексибилност наставника у ставовима, способност његова за рад са људима, стрпљење, толеранција итд.

Одличних квалитета наставника, његовог става према ученицима и свом позиву зависи и обим и квалитет његове сарадње са родитељима. Ако је наставник онаква личност какву желимо, онда ће он моћи да за своје идеје придобије друге (пре свега родитеље и ученике), да их веже за васпитно-образовни рад у школи и да их придобије за сарадњу која ће бити плод уверења родитеља да се за наставницима мора стварати чврста веза.

Родитељи најрадије сарађују са оним наставницима који имају смисла за комуникацију, о којима ученици имају лепо мишљење, који плене својом непосредношћу, показују и доказују своју добронамерност и за које се зна да неће злоупотребити указано им поверење. Такви наставници имају шансе да буду иницијатори сарадње са родитељима и да њихова иницијатива буде прихваћена без већег отпора.

Наставник ће са осећањем одговорности обављати све своје дужности, коректно се и одговорно односити према другим људима и показивати интересовање за проблеме других као и спремност да им пружи помоћ без очекивања да за то буде посебно награђен или похваљен. Наставник најзад мора бити опрезан када тражи од родитеља и ученика да се одрекну неких својих навика, ставова и уверења и када жели да их одушеви за нове моралне норме и нове друштвене вредности, мора бити опрезан када жели да се они мењају и да схвате неминовност тих промена. Он, такође, мора показати довољно такта и мудрости у мењању педагошке праксе родитеља која је често под утицајима "универзалних рецепата", догматизма, практицизма, формализма и индоктринације.

Успех у васпитању деце умногоме зависи од ставова које родитељи имају о наставницима и школи уопште. Од њихових ставова зависи и сарадња родитеља и школе. Ако родитељи виде школу као терет за децу, ако сва њена настојања критикују

---

1 *Ibid*, стр. 57 – 59.

и омаловажавају, ако захтеве наставника не испуњавају, ако не посећују родитељске састанке и не усклађују своје васпитне мере са васпитним мерама наставника, формираће се код деце негативан став према школи, резерве према њеном раду, страх од школе и наставника, уверење да су неки захтеви школе сувише тешки, да их је немогуће остварити и да, стога, нема разлога узнемиравању ако се не удовољи захтевима школе. Посебно се лоше одражава на став деце према школи, наставницима или одређеном наставном предмету, ако су родитељи необјективни према ономе што се у школи ради, ако неправедно и тенденциозно критикују рад наставника, ако имају предрасуде о појединим предметима.

Педагошки је штетно и ако родитељи виде у школи установу од које треба штитити дете, институцију која погрешно усмерава дете и која му даје, по њиховом мишљењу, неприхватљиву животну оријентацију, поглед на свет и на међуљудске односе. Није педагошки прихватљиво ни да родитељи плаше своју децу школом сматрајући да је она једина способна да изађе на крај са децјом импулсивношћу и са њиховим несташлудцима.

Све ово може да омета процес идентификације детета са наставником који је неопходан да би се дете боље прилагодило школи. Познати психолог Војан Матић сматра да претерано агресиван родитељ који се на било који начин не сналази у улози родитеља може код детета да формира отпор према наставнику и тако онемогући идентификацију детета. Она је успешна само онда када породично васпитање створи у психи детета будући идеал који ће до седме године сазрети и постати саставни део дететове психе. Овај идеал омогућава преношење ауторитета са родитеља на наставника. Тада деца са поверењем прилазе наставнику и брзо савлађују почетне тешкоће у прилагођавању. Идентификација може бити ометена и претераном везаношћу са родитељима, претераном зависношћу детета од детета, а то отежава утицај наставника. Само посесивни родитељи не дозвољавају осамостаљивање свога детета, одбацују свако одвајање од детета и тако отежавају превазилажење могуће кризе прилагођавања детета школи. Дешава се да неки родитељи љубоморно реагују на утицај наставника, он им је неподношљив, па "ломе" дете покушавајући да га одвоје од наставника. Дете постаје жртва сукоба наставника (који се супротставља таквом родитељском понашању) и родитеља, па се јављају тешкоће и често тешко излечиве последице по дететову психу.

Све ово показује да нема правог васпитања без и против воље родитеља и да је однос родитељ – наставник значајан током целог школовања ученика.

Не постоји увек право схватање о потреби и значају сарадње породице и школе. Често су родитељи незаинтересовани за сарадњу и препуштају школи бригу о васпитању своје деце сматрајући да је то само њена обавеза. Ови родитељи погрешно мисле да је њихова брига о васпитању деце престала оног тренутка када је њихово дете пошло у школу. Та брига сада, наравно, прелази делимично на наставнике. Међутим, јасно је да наставници неће постићи значајније резултате ако тесно не сарађују са родитељима. Има случајева да се родитељи интересују само за своје дете, а не и за проблеме школе у целини, а то, такође, омета сарадњу родитеља са наставником. Има школа и наставника који на сарадњу са родитељима гледају уско и једнострано сматрајући да се она састоји само у информисању родитеља о успеху и владању деце и у давању упутстава родитељима како да постижу што боље резултате у васпитавању своје деце. Препрека добре сарадње је и у томе што некада једни од других очекују превише.

Када се јаве пропусти у васпитавању младих онда се родитељи и наставници међусобно оптужују или оптужују неког трећег. Међутим, оптуживањима се пропусти неће исправити. Само добронамерним, стрпљивим и организованим заједничким

радом може се стање поправити. Од школе се очекује да буде пропагатор, покретач и организатор свестране, што боље и што потпуније сарадње са породицом. Родитељи пак, морају настојати да створе такве односе са школом, а посебно са наставницима који ће континуирано утицати на успешну сарадњу родитеља и школе на једној и ученика на другој страни.

Највећа препрека добрим сарадничким односима јесте мишљење, распрострањено међу неким родитељима, да знатан број наставника није довољно оспособљен ни по квалитету општег, ни по квалитету стручног образовања, ни по квалитету педагошке спреме, ни по богатству људских особина, да образују и васпитавају младе. Петар Мандић сматра да такво мишљење међу родитељима постоји због тога што образовање наставника не одговара динамичним потребама наше школе и друштвеним захтевима који се постављају позиву васпитача. Још увек није спроведена селекција кандидата за наставнички позив, школовање наставничког кадра траје релативно кратко, наставничке стручне и педагошко-психолошке квалификације нису довољне, обавезе наставника нису јасно прецизиране и прецизно нормиране итд.

По мишљењу родитеља наставници који нису довољно оспособљени за свој позив главни су кривци за неуспехе у васпитању и образовању младих јер нису у стању да се користе модерним наставним методама и средствима, нису у стању да на одговарајући начин пренесу младима нова научна и животна сазнања па тако не могу код њих изграђивати позитивне ставове према школи, наставницима и науци уопште. По њиховом мишљењу неки наставници нису у стању да их придобију за сарадњу и да их искористе тамо где им они могу највише помоћи у раду са децом и омладином.

Узроци недовољне, непотпуне сарадње могу бити и у чињеници да су наставници преоптерећени наставом, административним пословима, разним седницама и другим обавезама у школи и изван ње. На сарадњу, свакако, утиче и недостатак најнужнијих услова за наставников рад са родитељима, неадекватно решено питање материјалне стимулације наставника за тај рад, као и многа друга.

\*\*\*

**Dr Radovan Grandić**

### **The importance of the cooperation between school and family for pupils' training and education Summary**

In spite of the fact that that family and school have no separate, interests when pupils' training is concerned, the cooperation between these two factors is not always understood adequately. However, the mentioned forms and ways of cooperation between school and family and their importance in pupils' training point out the necessity of their working together and complementing each other. Finally, what is most important is providing such conditions in society, school and family in which each person will develop according to his own abilities and potential.



**ДИДАКТИЧКЕ ПРОТИВРЕЧНОСТИ ИНДИВИДУАЛИЗОВАНЕ  
НАСТАВЕ**

**Резиме:** У раду се разматрају дидактичке противречности индивидуализоване наставе са становишта најбитнијих елемената микро структуре наставе, односно са становишта циља наставе, садржаја, облика рада у настави, наставних метода и наставних средстава. Посебно се акцентује водећа дидактичка противречност индивидуализоване наставе, а то је противречност између могућности ученика и његове реалне активности у настави коју унапред задаје и организује наставник.

Указује се и на могуће правце разрешења тих противречности, односно на услове под којима противречности могу постати покретачке снаге развоја ученика.

**Кључне речи:** дидактика, индивидуализована настава, индивидуализација

\*\*\*

У структури научних знања савремене дидактике посебно место и значајну улогу имају резултати добијени истраживањима противречности, које се веома драмтично испољавају у мноштву теоријских и практичних дидактичких проблема и отворених питања. Данас се у дидактици уочавају, проучавају и решавају бројне противречности, како дидактичке теорије тако и праксе, чиме се несумњиво интензивира кретање напред, односно успон у развоју дидактике. Сагледавање противречности је само почетни корак на путу њиховог проучавања које треба да се заврши открићем новог, бољег решења изражене противречности. Другим речима јасна формулација проблема којим процес сазнања почиње у суштини је откриће извесне значајне противречности, а решење проблема је показивање пута којим се та противречност може превазићи. (Марковић, М. 1981)

У дидактици се противречности као покретачке снаге наставног процеса почињу разматрати крајем шесте деценије овог века. Настава се поставља као континуитет између два екстрема, две супротне тачке, два пола која садржи у својој структури. У исказивању бројних наставних противречности обично се почетни пол односи на наставу која има негативни предзнак, а крајњи пол на наставу са позитивним предзнаком. Евидентиране су, између осталих следеће противречности у настави: затворена-отворена, нормирана-ненормирана, везана-слободна, ригидна-флексибилна, пасивна-активна, статичка-динамичка, предавачка-истраживачка, имитацијска-креативна, инструментална-експресивна, формална-неформална, безлична-лична и др. (Еинсидлер, Харле, према: В. Пољак, 1984)

Велики допринос у правцу свестраног проучавања наставних противречности дао је М. А. Данилов теоријским објашњењем основне противречности наставног процеса, а то је противречност између просечне брзине којом се креће поучавање у теоријским и практичним наставним задацима и личног нивоа знања, умења и умног развоја ученика. Данилов не сматра да се та противречност може превазићи аутоматски. Напротив, неопходни су услови под којима противречности прерастају у праву покретачку снагу развоја. То су следећи услови:

- схватање ученика да су пред њима тешкоће и да их је неопходно превладати,
- дефинисање важности сазнања јер је индивидуална процена релевантности сразмерна свази и напору,



– условљеност и припремљеност противречности у току наставног сазнајног процеса и његова логика,

– утврђивање шта омета и одвлачи ученике од захтева за решењем сазнајног задатка. (М. А. Данилов, 1960)

Током рада у настави морају се мењати услови тако што ће напор постати покретачка сила наставе, односно мора се постићи превођење противречности на унутрашњи план како би добила унутрашњи карактер и постала сазнајна противречност самог ученика, схваћена као напор. Упоредо с основном противречношћу истичу се и остале противречности као нпр. противречност између фронталног излагања наставног садржаја од стране наставника и индивидуалног карактера усвајања тог садржаја од стране ученика, противречност у обраћању конкретном ученику и циља и задатака чијим достигнућем или решењем ученик постиже одређени ниво знања и противречност између општег и специјалног развоја који је ученик постигао у датом тренутку.

Када су уочене спољашње противречности, потребно је наћи њима адекватне унутрашње противречности, које би биле извор развоја сазнајних снага ученика и покретачка сила тог развоја. Та покретачка сила развоја сваког ученика јавља се као противречност између захтева који му се постављају и његовог личног нивоа знања и мотива, јер без адекватне мотивације, као што је познато, не може ни доћи до учења. Остварење циљева и задатака наставе треба да разреши сложену противречност између "стандардног програма" и "индивидуалног коректива". Испуњење јединственог наставног плана и програма укључује превладавање противречности између једнаких садржаја и неких разлика од те општости, усвајањем одређених индивидуалних потреба и уважавањем особености ученика.

Организација наставе претпоставља оптимални спој обавезних и факултативних активности, фронталног, групног и индивидуалног облика рада, при чему у наставном процесу треба да се разреши противречност између јединства и различитости метода наставе и метода учења сваког ученика. Та противречност је једна од главних противречности у самој организацији наставе.

Питање противречности индивидуализоване наставе као целовитог система није специјално изучавано. Јасно је да је без тога тешко проћи у суштину индивидуализоване наставе, открити њене унутрашње противречности и покретачке снаге. Недостатак у овом смислу води емпиризму и "рецептурама" у остваривању индивидуализоване наставе што је мање или више још увек присутно. Реално је очекивати да ће објашњење дидактичких противречности наставе уопште омогућити приближавање специфичним противречностима индивидуализоване наставе.

Питање противречности индивидуализоване наставе као целовитог система није специјално изучавано. Јасно је да је без тога тешко проћи у суштину индивидуализоване наставе, открити њене унутрашње противречности и покретачке снаге. Недостатак у овом смислу води емпиризму и "рецептурама" у остваривању индивидуализоване наставе што је мање или више још увек присутно. Реално је очекивати да ће објашњење дидактичких противречности наставе уопште омогућити приближавање специфичним противречностима индивидуализоване наставе.

Индивидуализовану наставу је најједноставније дефинисати као наставу у којој се реализује принцип индивидуализације, односно као наставу у којој се применом одређених мера и предузимањем потребних активности води рачуна о индивидуалним карактеристикама сваког ученика. Када су задаци наставе, материјали за учење, наставни садржај и наставне методе одабрани специјално за поједине ученике или за мање групе ученика који имају неке заједничке особине реч је о индивидуализованој настави.

Индивидуализована настава се може објаснити и у компарацији са индивидуалном наставом. Индивидуална настава постоји кад је наставник посвећен само једном ученику у одређеном времену, али индивидуална настава није нужно скројена по мери тог ученика. С друге стране, индивидуализована настава не мора бити индивидуална – групни или индивидуални облик облик наставног рада могу бити погодни оквири за одређену меру индивидуализације наставе, то јест за обезбеђивање дидактичких материјала и активности адекватних специфичним потребама сваког појединог ученика. (J. S. Yang, 1987)

Индивидуализована настава претпоставља ситуацију у којој ће сваки ученик моћи да учи несметано, да без застоја и успешно овлада сваком следећом етапом у процесу учења и наставе. Ова ситуација која карактерише индивидуализовану наставу контраст је оној у колективној настави где се способнији ученици најчешће досађују чекајући остале, односно где су они мање талентовани фрустрирани због сувише брзог темпа рада и сувише тешког наставног садржаја.

Психолошка особеност процеса наставе је индивидуални карактер усвајања знања. Будући социјална по свом смислу, садржају, по форми свог постојања, настава је индивидуална по резултату тј. по томе шта је сваки ученик усвојио. У процесу наставе знања, умења, навике и методе учења, јављају се као унутрашња својина сваког ученика, а то зависи од нивоа образованости, од потреба, мотива, интереса, способности за учење и од других индивидуалних особености. У том смислу се, као један од услова успешног решења основне противречности наставног процеса и претварања те противречности у покретачку снагу, јавља знање о постојању индивидуалних особености ученика и њихово узимање у обзир. Истовремено присутне су и разне специфичне противречности у процесу индивидуализоване наставе које наступају као основне противречности наставног процеса, произилазе из њега и дефинисане су као услови њиховог разрешења. (А. А. Кирсанов, 1982)

Дакле, полази се од тога да је наставни процес по својој природи усмерен ка ученику и да основна противречност наставног процеса може постати покретачка снага развоја свакога ученика само ако се преобрази у унутрашњу противречност, ако добије тај унутрашњи карактер, ако постане противречност у сазнању самог ученика, у његовој личности у целини и ако је ученик спозна и прихвати као напор.

При разматрању противречности процеса индивидуализоване наставе подразумева се да су основне компоненте и одређујући елементи и ове наставе: циљ, садржај, облици, методе и средства. У оквиру циља јавља се противречност између прописаних наставних планова и програма с једне стране и васпитнообразовног нивоа учениковог развоја, његових постигнутих резултата, с друге стране. Садржај обухвата противречност између карактера, степена тешкоће задатака оријентисаних на средњи ниво припремљености ученика (просек) и реалних могућности сваког ученика. Методе (пачини рада у настави) садрже противречност између активности које ученик мора испољити, које проистичу из циља наставе и активности које непосредно зависе од услова постизања конкретног задатка, конкретне наставне ситуације. Организациона форма наставе (облици рада у настави) подразумева противречност између темпа фронталног рада, односно, напредовања одељења и темпа рада и прогреса сваког појединачног ученика. У вези са наставним средствима бира и "диктира" ученицима и диференцираних наставних средстава које поједини ученици преферирају.

Све наведене противречности испољавају се у свакој настави, с тим да се противречност између могућности ученика и нивоа његове активности већ програмиране од стране наставника јавља као основна у структури противречности процеса индивидуализоване наставе и изражава њену суштину. Ова противречност је повезана са другим унутрашњим и спољашњим противречностима које се испољавају

како у вези са мотивационом, организационом, садржајном тако и у вези са контролно-оцењивачком страном наставе.

Анализа часа као основе организационе јединице наставе показује да већ на етапи постављања циља израста противречност између датог циља и правца развоја личности ученика (спољашња противречност). Она претходи противречности између неопходности познавања појединачног циља сваког ученика и личног нивоа његових знања и развоја (унутрашња противречност). На такав начин се у процесу индивидуализоване наставе, на свакој њеној етапи задржава и појављује цео систем противречности у мотивационој, организационој, садржајној и контролно-оцењивачкој страни. (М. И. Махмутов, 1986)

Разрешење тих противречности постиже се путем варирања супротних страна, тј. објективних захтева који произилазе из јединствених наставних планова и програма и реалних могућности сваког ученика. Објективни захтеви и могућности ученика као две супротне стране противречности увек су у динамичном и сложеном међусобном односу и узајамном дејству. У том процесу учествује циљ, наставни садржај, активности наставника као спољашњег регулатора наставе, бројне и разноврсне ученичке активности, његов однос према учењу, мотиви, интереси, вољно испољавања и др. Процесом руководи наставник, али се противречности разрешавају у непосредном сазнајном процесу ученика. Објективни захтеви су условљени једним датим наставним планом и програмом и не могу се снижавати јер би у противном друштвени циљ васпитања и образовања изгубио смисао, а ученик не би добио одговарајуће образовање и васпитање. Реалне могућности ученика су динамичне, покретне, али истовремено и установљене и мање-више ригидне. Треба их мењати и у остваривању система активности од стране ученика, а и наставника. У појединим случајевима могуће је повремено снизити степен сложености захтева. У том међувремену треба открити и отклонити несагласност између објективних захтева и сазнајних могућности ученика тако да се испољене противречности преобразе у снагу развоја. Такође у другом случају, када су сазнајне могућности ученика изнад нивоа објективних захтева, разрешење те противречности може се постићи повећавањем сложености, обима и дубине наставних садржаја који се изучавају. Објективни захтеви треба постојано да изражавају осећање код сваког ученика о недовољностима знања, умења и навика које поседују, о сопственом интелектуалном развоју и да изазивају потребу, жељу, вољу емотивну и интелектуалну за решавање нових и све сложенијих задатака. Ово настави даје перспективу, а ученика суочава с тим да пореди резултате своје активности с објективним захтевима.

На овај начин, покретачка снага процеса индивидуализоване наставе указује се не само као једна противречност, већ као целина, укупност, систем унутрашњих и спољашњих противречности повезаних са свим компонентама и елементима наставе. Водећа међу њима јесте противречност између могућности ученика и фактичког нивоа његове активности који задаје и организује наставник. Да би се противречности процеса индивидуализоване наставе јавиле као покретачке снаге неопходно је остварење одређених услова:

- познавање реалних могућности, индивидуалних особености ученика,
- прецизна и јасна поставка циља која је позната сваком ученику,
- примереност начина рада, наставних метода, ученикових и наставникових активности постављеном циљу,
- сразмерност сложености захтева који су постављени ученику и његових реалних и потенцијалних способности,
- стварање оптималних услова да би се обезбедила активност сваког ученика у настави на нивоу његових потенцијалних способности респектујући и циљ наставе.

Међу теоријским основама и ослонцима индивидуализоване наставе све више на значају добија концепција развијајуће наставе. То значи да у индивидуализованој настави не треба васпитно-образовни рад само прилагођавати постигнутом нивоу у развоју ученика снижавајући захтеве, већ напротив, познавајући те могућности сврсисходно их стално проширивати. При томе је најбитније да се ангажује цео дијапазон развојних могућности ученика и да то ангажовање, да би било благовремено иде испред развоја, а не да заостаје за њим. Одговарајући дидактички чиниоци за реализацију ове концепције налазе се у системима проблемске наставе и наставе путем открића који се могу разумети као својеврсни модели индивидуализоване наставе.

Литература:

1. Данилов, М. А.: *Процес обученија в совјетској школе*, Москва, 1960.
2. Кирсанов, А. А.: *Индивидуализација учебној дејатељности как педагогическаја проблемна*, Казан, 1982.
3. Махмутов, М. Ј.: Урок – типологија, структура, анализ, *Совјетскаја педагогика* (Москва), бр. 2, 1986.
4. Марковић, М.: *Филозофија науке*, Београд, САНУ, 1981.
5. Пољак, В.: Дидактичке иновације и педагошка реформа школе, *Загреб. Школске новине*, 1984.
6. Yong, J. S.: Individualizing Instruction Through Intelligent CAI, *Educational Technology*, New Jersey, 1987, бр. 3

\*\*\*

**Dr Mara Dukić**  
**Didactic oppositions of individualized teaching**  
**Summary**

The paper considers didactic oppositions of individualized teaching from the standpoint of the most important elements of the micro-structure of teaching, i.e. from the standpoint of the goal of teaching, its content, forms of work, teaching methods and teaching equipment. Special emphasis is placed on the major didactic opposition between student's abilities and his actual activity in the teaching process which is prepared and organized by the teacher.

Possible ways of resolving these oppositions are also shown as well as the conditions under which they may become driving forces of student's development.



**ЗАНЕМАРЕНА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА НАСТАВНОГ РАДА<sup>1</sup>**

**Резиме:** Појам индивидуализације наставног рада треба разликовати од појмова: индивидуална настава, индивидуализована настава, индивидуални облик наставног рада. Под овим појмом треба подразумевати индивидуални, тандем или групни облик наставног рада у којима су задаци прилагођени могућностима и способностима појединаца, тандема или група.

Бројни научници су доказали су да међу ученицима истог хронолошког узраста постоје бројне, за наставу и учење, битне разлике. Зато је индивидуализација наставног рада једно од централних питања савремене дидактичке теорије и наставне праксе. На основу емпиријског истраживања разредне наставе (снимљено је 155 наставних часова) сагледавали смо у којој је мери заступљена индивидуализација наставног рада.

**Кључне речи:** индивидуална настава, индивидуализована настава, индивидуални облик наставног рада, индивидуализација наставног рада, ментални узраст, хронолошки узраст

\*\*\*

**Појам индивидуализације наставног рада**

У дидактичкој и психолошкој литератури, а посебно у наставној пракси, често се не прави разлика између појмова: *индивидуална настава, индивидуализована настава, индивидуални облик наставног рада и индивидуализација наставног рада*, мада међу њима постоје суштинске разлике. Под појмом *индивидуалне наставе* треба подразумевати наставу у којој један наставник организује поучавање и учење са једним учеником. У оваквој настави могуће је остварити максималну индивидуализацију наставног рада-поучавања и учења. Сваки ученик напредује према сопственим могућностима и способностима. Таква настава данас је присутна само у уметничким школама и академијама. *Индивидуализована настава* је настала у оквиру реформне педагогије у XX веку. Под овим појмом подразумевамо такву наставу у којој је целокупни рад, или бар највећи део наставе, организован тако да ученици раде индивидуално и самостално, при чему се максимално уважавају индивидуалне разлике међу ученицима у свим, или већини, наставних предмета. Типичан пример овакве наставе је Далтон план. *Индивидуални облик* је, уз фронтални, групни и тандем, један од облика савремене наставе у коме ученици самостално решавају одређене задатке у току наставног процеса. Овај облик јавља се у два основна вида: (1) Индивидуални облик у коме ученици раде самостално на истим задацима. (2) Индивидуални облик у коме ученици раде самостално али на разноврсним задацима који су прилагођени њиховим могућностима и способностима. Задаци у настави могу бити *прилагођени појединцима, шандему или групи* ученика. У свим тим случајевима ради се о индивидуализацији наставног рада. Према томе, *од појма индивидуализације*

1 Ово је део резултата истраживања у оквиру теме: *Дидактичко-методичко образовање наставника у функцији оспособљавања за индивидуализацију наставног рада.*

наставног рада треба подразумевати индивидуални, тандем или групни облик наставног рада у коме су задаци прилагођени могућностима и способностима ученика. Према Педагошкој енциклопедији "индивидуализација наставе је дидактички принцип који обавезује школу и наставнике да наставне циљеве, садржаје, методе, односе и помоћ у настави прилагођавају ученику, да откривају, уважавају и развијају научно признате разлике међу ученицима и да настоје да групно поучавање и учење што више индивидуализују и персонализују..."<sup>1</sup> Према томе, наставу у школама треба тако организовати да буде прилагођена, како узрасту ученика, тако и индивидуалним разликама међу њима. У савременој настави то је могуће постићи вештом комбинацијом фронталног, групног, тандем и индивидуалног облика наставног рада у зависности од циља и задатака наставе, карактера наставног градива, узраста ученика, њихових предзнања, степена осамостаљености, расположивим наставним средствима и сл.

### Зашто индивидуализација

Још је Квинтилајан уочио да се ученици међусобно битно разликују и да се за њима не може радити на исти начин. Скоро да и нема значајнијег мислиоца, који се бавио питањима наставе, а да није указивао на потребу индивидуализације наставног рада. За нас су посебно значајни резултати научних истраживања од половине XIX века до данас. Бројни научници (Голтон, Пирсон, Спирман, Берт, Кател, Веров, Ајзенк и други) у својим истраживањима личности указују на бројне разлике међу њима. То је подстакло и друге мислиоце да научно утврђују разлике међу ученицима и да указују на потребе и начине индивидуализације наставног рада (Рубинштајн, Кулуткин, Ценсен, Стемерс, Квашчев, Марковац и други). Њихова истраживања показују да се ученици међусобно разликују у менталној развијености, темпу менталног развоја, предзнању, способностима за учење, у емотивној сфери, темпу напредовања у настави и слично. Према Квашчеву школски успех је условљен следећим факторима личности: (1) кристализована интелигенција, (2) екстраверзија-интроверзија (екстравертност позитивније утиче на успех), (3) прилагодљивост-анксиозност (прво утиче позитивно, а друго негативно на успех ученика), (4) независност-подчињеност (прво утиче позитивно, а друго негативно на успех), (5) степен интегрисаности личности. Успех зависи и од тога да ли је добро или лоше васпитање ученика, да ли се ради о стабилној или неуротичној личности, да ли ученик поседује мотивацију за истраживање и достигнуће и сл.<sup>2</sup> У свим наведеним особинама ученици се битно разликују. Разлике су и у степену развијености способности посматрања, у темпу учења, у брзини и трајности памћења, способностима мишљења, маште... Разлике су и у темпу психичког развоја ученика у појединим разредима. Поред разлике у количнику интелигенције, постоје битне разлике међу оним ученицима који имају исти количник интелигенције (у области памћења разлика може бити и до 5 година менталног доба, а у неким другим менталним способностима од 4–5 година).<sup>3</sup> Битне су разлике међу ученицима, чији се развој сматра нормалним, у истом одељењу могу бити и до 10 година меенталног доба.<sup>4</sup>

1 Педагошка енциклопедија 1, Београд, Загреб, Сарајево... 1989, стр. 265.

2 Квашчев Р.: Психолошки проблеми индивидуализације васпитања и образовања, Психологија, Београд, 1978, бр. 4, стр. 7

3 Исто

4 Марковац Ј.: Насијава и индивидуалне разлике ученика, Загреб, ШК, 1966, стр. 12

Према Ј. Марковцу од 100 ученика *првог разреда* основне школе само је 31 на том нивоу менталног доба. Остали ученици су распоређени на ниво од 5 до 13 година менталног доба. У *другом разреду* од 100 ученика само је 28 на том нивоу док су сви остали на нивоу од 6 (7 ученика) до 14 (2 ученика) година менталног доба. У *трећем разреду* само је 25% ученика на том нивоу. Остали су на нивоу од 6 (1 ученик) до 14 (2 ученика) година менталног доба. У *четвртој разреду* само је 23% ученика на том нивоу менталног доба, а сви остали разврставају се од 7 (2 ученика) до 14 година менталног доба (4 ученика). Имајући у виду наведене податке, Р. Квашчев закључује: "Јасно је да ученици једног разреда чије се способности толико разликују *неће бити способни за једнаку наставу* и једнаке радне задатке"<sup>1</sup> У неприлагођеној настави већина ученика не може задовољити своје потребе, свој темпо рада, успешно развијати диспозиције у способности. За способније таква настава је досадна, монотона, а за слабије ученике она је тешка. Слабији ученици свакодневно доживљавају неуспехе у настави, што условљава њихов негативни став према конкретном наставном предмету, наставнику и школи у целини. У савременој настави треба стварати такве услове у којима ће сваки ученик свакодневно, на сваком наставном часу доживљавати успех, а то је могуће постићи само организованом индивидуализацијом наставног рада. У таквој настави *треба омогућити не било какав различит темпо напредовања*, он постоји делом и у традиционалној настави, него *омогућити максимално могући темпо напредовања сваког ученика*. За успех у школском учењу значајне су разлике међу ученицима и у способностима решавања проблема у настави. Према Квашчеву ученици се разликују у способностима манипулисања симболима и математичким резонувањима, у осетљивостима за проблем, у способностима постављања и тестирања хипотеза, у способностима вербалног схватања, у флексибилности мишљења, у општем резонувању и у фактору логичке евалуације.<sup>2</sup>

Наведене и друге разлике међу ученицима условиле су да индивидуализација наставног рада постане једно од централних питања савремене дидактичке теорије и праксе. У којој се мери општеприхваћени захтев за индивидуализацијом наставног рада остварује у разредној настави? На ово питање покушали смо дати одговор на основу емпиријског истраживања разредне наставе. Определили смо се за непосредно снимање и процењивање дидактичко-методичке организације наставних часова, посебно с аспекта присутности индивидуализације наставног рада.<sup>3</sup> Коришћена је опсервациона листа у коју су, на основу непосредног посматрања, регистровани одређени подаци. Истраживање је обављено у разредној настави основних школа у Н. Саду. Укупно је снимљено 155 часова и то: Српски језик 40, Математика 35, Природа и друштво 30, Познавање природе 25 и Познавање друштва 25 часова. Од тог броја на 93 часа је била обрада новог градива, на 37 часова утврђивање, вежбање на 14, проверавање на 11 часова. Сви часови су организовани у учионици.

## Резултати истраживања

*Наставна средства*: На наведеним наставним часовима коришћена су следећа наставна средства: наставни листићи на 29 часова, полупрограмирани материјали за

1 Р. Квашчев, оп. цит. дело, Београд, 1978, бр. 4, стр. 7

2 Исто

3 У снимању и процењивању учествовали су аутор и студенти педагогије у оквиру редовне педагошке праксе студената.

учење на 7, материјал за учење откривањем на 2 часа, скице, схеме, цртежи на 15 часова, модели и макете на 8, природни материјали на 9, слике на 37 часова, текстови на 44, графофолије на 27 часова, радио и ТВ емисије на 7 и аудио снимци на 4 часа. На већини наставних часова коришћена су различита nastavna средства. Najчешће су коришћени текстови, слике, nastavni листићи и графофолије. Индивидуализација је била могућа само са полупрограмираним материјалима, nastavним листићима, материјалима за учење путем откривања и текстовима. Све остало је било у функцији колективне (фронталне) наставе. Одабрана и примењена nastavna средства су била адекватна у 31,61% случајева, само делимична адекватност је била у 45,16% случајева, а у 22,58% случајева избор и примена наставних средстава није била адекватна циљу и задацима, карактеру садржаја, узрасту ученика, типу наставног часа, предзнању ученика и могућностима школе.

*Избор и примена наставних метода:* На сниманим наставним часовима примењиване су методе: разговор на 125 часова, усмено излагање на 92 часова, рад на тексту на 44, илустрација на 16, демонстрација на 62, лабораторијски рад на 7 и експеримент на 8 наставних часова. На основу процене на 46,45% часова примењене методе су биле адекватне у односу на nastavne садржаје, али на 53,55% часова оне то нису биле. Методе су биле примерене узрасту у 58,06% часова. На осталим часовима оне то нису биле. Утврдили смо да постоји раскорак између постављених задатака и избора наставних метода за поједине nastavne часове у преко 63% случајева. Исто тако постоји раскорак између примењених наставних метода и опремљености школе наставном опремом. Тај раскорак био је у 45,16% случајева. То значи да се, и онако сиромашна, опрема у школама довољно не користи. Постојеће могућности нису довољно искоришћене.

*Облици наставног рада:* Примењени су nastavni облици: фронтални на свих 155 часова, групни са истим задацима на 21 часу, групни са различитим задацима на 4 часа. Према томе, од укупног броја часова на којима је примењен групно облик наставног рада у 84% случајева задаци су били исти за све групе, а само у 16% случајева задаци су били различити, што је омогућавало индивидуализацију наставног рада по групама. Рад у тандему са истим задацима организован је на 11 часова, а тандем са различитим задацима само на 2 часа. Од укупног броја часова на коме се користи тандем у 84,62% случајева задаци су били идентични, а само у 15,38% случајева они су били различити. Индивидуални облик наставног рада са истим задацима примењен је на 37 часова, а индивидуални облик са различитим задацима само на 9 часова. Према томе, од укупног броја часова на којима је примењиван индивидуални облик наставног рада у 66,66% случајева задаци су били исти за све ученике, а само у 14,75% случајева било је покушаја прилагођавања задатака могућностима појединих ученика. У 24,59% случајева примењена је настава на три нивоа тежине (више ученика су имали исте, али различите задатке од осталих). Према нашој оцени на 74,19% часова коришћени nastavni облици нису одговарали постављеним задацима. Коришћеним облицима наставног рада у 80,65% случајева нису уважаване индивидуалне разлике међу ученицима – није било индивидуализације. И овде постоји раскорак између примењених наставних облика и могућностима школе. На 66,45% часова могле су се боље искористити постојеће могућности школе и путем облика наставног рада омогућити чешћу индивидуализацију наставног рада.

*Дидактички системи наставе:* На 86,45% анализираних часова доминирала је традиционална настава са свим својим позитивним, али и негативним странама (слаба активност ученика, занемареност индивидуалних разлика – настава је на нивоу просека, исти захтеви за различите ученике, слаба мисаона ангажованост, дају се готова знања, ретке су повратне информације о постигнутим резултатима ученика...).



Програмирана и полупрограмирана настава била је примењена на 3,87% часова, што је вредно пажње. Хеуристичка настава је била на 5,81% часова, проблемска на 2,68% часова, настава путем откривања на 1,29% часова. Према томе, савременији системи пастве примењивани су на 13,55% наставних часова.

*Облици проверавања знања ученика:* Од укупно 11 часова, на којима је доминирало проверавање знања, на 7 часова је коришћено усмено, на 2 часа контролни задаци – у једном случају контролни задаци есејског типа, а у другом низ задатака објективног типа. Извесни степен индивидуализације могли су бити остварени путем контролних задатака и низа задатака објективног типа. Могуће је то остварити и усменим проверавањем (тежа питања бољим, а лакша питања слабијим ученицима), али се о томе мало води рачуна.

*Самосталност ученика на часу:* На 9,68% анализираних часова ученици су били у прилици да стичу знања самосталним размишљањем и закључивањем. У свим другим случајевима ученицима су давана готова знања, примењивало се репродуктивно понављање, утврђивање знања. На само 1,94% часова ученици су слободни исказивали своје мишљење и имали другачије мишљење од других. На 1,29% часова ученици су полазили од одређених претпоставки и доказивали их. Интересантно је да су ученици само на 10,32% часова самостално стицали знања из уџбеника, приручника или неке друге књиге на наставном часу. У свим осталим случајевима наставник је најчешће био извор знања.

*Остварена индивидуализација:* Са аспекта наставних садржаја (задавање задатака различитог степена тежине за групе, тандем и ученике појединце) индивидуализација наставног рада остварена је на 19,35% наставних часова. Само на 9,68% часова остваривана је индивидуализација у темпу напредовања ученика (они који раде брже, ураде и више) – индивидуализација поступака, помоћи и инструкције (уважавање разлика у мотивацији, способностима и особинама личности) остваривана је на 14,77% часова.

*Активност наставника:* Индивидуализацију наставног рада процењивали смо и с аспекта активности учитеља на наставним часовима. На 46,45% часова учитељи су били изузетно активни, што условљава често пасивност ученика и недовољну индивидуализацију. На 41,94% часова они су били активни, а само на 11,61% часова њихов рад се може означити пасивним, из чега произилази могућност за веће активности ученика, па и већа могућност за индивидуализацију наставног рада.

*Активност ученика:* И активност ученика смо сврстали у три категорије: веома активни, активни и пасивни. Свака категорија се односи на све, на већину ученика и на појединце. Према процени ни на једном наставном часу сви ученици нису били веома активни, већина ученика је била веома активна на 6,45% часова, док су на 9,68% часова били веома активни појединци. Према категорији "активни" сви ученици су били на 3,87% часова, већина ученика је била активна на 25,16% часова и појединци су били активни на 16,13% часова. Није било часова на којима су сви ученици били пасивни. Међутим, на 12,90% часова већина ученика је била пасивна, док су појединци на 25,81% часова били пасивни. Према томе, већа активност наставника условљавала је мању активност ученика и обратно.

*Извори знања на часу:* За индивидуализацију наставног рада од посебне је важности која се извори знања користе у процесу наставе. На 83,87% часова извор знања је био наставник, што смањује могућност индивидуализације. Уџбеник, као извор знања, се користио на 10,32% анализираних часова. Неке друге књиге су коришћене само на 5,16% часова. Искуство ученика коришћено је на 61,94% часова. Природа и друштвени живот нису коришћени, а наставна средства су извор знања била на 50,32% снимљених часова.

**Учење учења:** На овом узрасту веома је значајно обучавати ученике у томе како учити. Међутим, резултати истраживања показују да се овом важном проблему не посвећује неопходна пажња. Ни на једном часу ученици нису обучавани у томе како учити из уџбеника, како користити енциклопедију, речник, како графички представљати текст, како учити ново градиво, како се самопроверавати... Само је на 6 часова била могућност да ученици сазнају како правити тезе, план или резиме, углавном на часовима матерњег језика при обради текстова. Када би ученици били обучени у техникама рационалног учења, онда би активност, самосталност и индивидуализација у настави била успешнија.

**Закључци:**

1. Резултати истраживања показују да настава у прва четири разреда основне школе није у целини традиционална. Истина, у њој доминира традиционализам, али у њој се постепено уводе полупрограмирана настава, настава путем откривања, проблемска настава, наставни листићи, настава на три нивоа и слично. Охрабрује и чињеница да ученици, истина не често, самостално раде на текстовима, да се у настави примењује и лабораторијски рад и да се користи експеримент. Свест о потреби индивидуализације наставног рада постоји и она се, истина ређе, у настави и примењује.

2. Све то није довољно да се успешније и брже превазилази традиционална настава. Још увек доминирају класична наставна средства уз класичну примену, недовољно ефикасне методе и облици наставног рада. Примењивана средства, методе и облици наставног рада често нису били адекватни наставним садржајима, постављеним задацима, потребама ученика и степену материјално-техничке основе школе. На часовима ученици нису довољно самостални и активни у коришћењу различитих извора знања у процесу сазнавања и учења. У настави више долази до изражаја активност учитеља, него активност ученика, што доводи до пасивизације и успоравања индивидуалног ритма. Индивидуализацији наставног рада често нису подређена средства, методе, облици, садржаји, поступци...

3. Учење о томе како учити у овој настави је потпуно занемарено. Ако би се то неговало од првог разреда основне школе, ако би ученици постепено овладавали рационалним и успешним техникама учења, онда би и самосталност ученика могла бити већа при коришћењу разноврсних извора знања у настави, а тиме и већа могућност за успешнију индивидуализацију наставног рада.

\*\*\*

**Dr Stipan Jukić**  
**The neglect of the individualization of teaching process**  
**Summary**

The notion of the individualization of teaching should be distinguished from the notions of individual teaching, individualized teaching, individual form of teaching. This notation implies individual, pair or group form of teaching in which the tasks are adjusted to the abilities and talents of individuals, pairs or groups.

Many scientists have proved that among pupils of the same chronological age there are numerous differences relevant for teaching and studying. This is why individualization of teaching is one of the central issues of contemporary didactic theory and teaching practice. Based on empirical research of primary school classes (155 classes were recorded) we examined to what extent the individualization of teaching was present.

## ОРГАНИЗАЦИЈА ИНСТИТУЦИОНАЛНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

**Резиме:** Обухваћени су резултати трогодишњих истраживања положаја предшколског васпитања у образовном систему, програмске основе васпитно-образовног рада (примедбе *Предложу Основа програма* и предлог какве оне треба да буду), програмских садржаја којима треба иновирати рад у дечјим вртићима (моралне поуке, перцептивне активности, учење нематерњег језика и дидактичке играчке), као и најважнијих кадрова у предшколству (васпитача и предшколских педагога). Наведени су и информације у којим листовима, часописима и зборницима читалац може наћи шире податке о овим истраживањима.

**Кључне речи:** дечји вртићи, основе програма, васпитачи, предшколски педагози.

\*\*\*

### ПОЛОЖАЈ ПРЕДШКОЛСТВА У СИСТЕМУ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА<sup>1 и 2</sup>

Као што показују истраживања, наше предшколство је од свог настанка (1843. године у Суботици), а затим и у краљевини Југославији, било третирано као просветна делатност, односно, били саставни део система васпитања и образовања. И у социјалистичкој Југославији оно је третирано као темељ система и било у том смислу регулисано посебним законом. Промене су започеле у периоду од 1987. до 1989. године када је отворен процес преношења предшколског васпитања и образовања у тзв. "дечју заштиту" (касније – "душњвена брига о деци") и његовог стављања под главне ингеренције Министарства за рад, борацка и социјална питања. Овај процес је до краја доведен одлуком Скупштине Србије од 19. 07. 1991. године и од тада се ситуација у овој области "од посебног друштвеног интереса" (како је некада писало у *Устави*) стално погоршава у сваком погледу.

Последице о којима је реч су дезоријентација и осиромашење, сужавање капацитета предшколских установа, опадање квалитета васпитно-образовног рада, лошија припремљеност деце за школу, тешкоће у њиховој социјализацији, постављање нестручњака на директорска места, ређе примање педагога у радни однос, слабије функционисање саветничке, односно, инспекторске службе и др. Ово се запажа нарочито у Војводини која је у претходном периоду достигла висок степен развоја у погледу мреже, организације и квалитета васпитно-образовног рада у предшколским установама. Полазећи од поменутих традиције о месту предшколства у образовном

1 Каменов, Е. (ур.): *Бела књига о најорима стручних и научних радника, институција, удружења и појединаца да се делатности предшколских установа регулише посебним Законом о предшколском васпитању и образовању као што је то учињено са осталим студијевима образовног система*, Нова просвета, Београд, 1992, 236 стр. (Књига је била у штампи а затим је издавач одустао...)

2 Каменов, Е.: *Предшколско васпитање – темељ система васпитања и образовања*, рукопис припремљен за VII конгрес педагога Југославије.

систему, позитивних искустава и решења у развијенијим земљама света, као и последица раскида са овом традицијом, научно су утемељене следеће поставке, значајне за даљу судбину предшколског васпитања и образовања код нас: а) *Систем васпитања и образовања мора бити целиовит*. Сваки прекид у њему неповољно ће се одразити на развој младих генерација, што је ненадокнадива штета; б) *Предшколско васпитање и образовање није облик социјалне заштите деце раних узрасла*. Уколико у некој установи има социјално угрожене деце, брига о њима је додатна а не основна делатност ове установе; в) *Права деце на васпитање и образовање се не смеју узрасно и часовно ограничавати*, као што се то чини са правима из социјалне заштите.

Отуда је нужно враћање предшколства у систем васпитања и образовања.

## ОРГАНИЗАЦИЈА ПРОГРАМСКЕ ОСНОВЕ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА

### Предлог Основа програма предшколског васпитања и образовања<sup>1, 2</sup>

Анализа и евалуација *Основа програма* које је сачинила група стручњака за потребе Министарства просвете Србије 1993. године, полазећи од важећих *Основа програма*, наших и светских искустава у овој области, као и *Концепције Основа програма* коју је усвојио Просветни савет РС, показале су следеће: а) *Предлог Основа Програма* је прављен без јасне представе о томе шта су то основе програма и чему треба да служи, каква је функција и међусобни однос измeђу уводног дела и онога што треба да представља његову конкретизацију, које садржаје треба да обухвати и како да се они распореде; б) Поменути недостатак, комбинован са тежњом да се у предшколство по сваку цену уведу новине, довео је до тога да се највећи део текста бави проблематиком чије је место у научним студијама и расправама, удебеницима, приручницима и речницима, а не у једном документу програмско-инструктивног карактера; в) *Предлог Основа програма* нема педагошко-методичку подлогу, нити се у њему уопште и помињу педагогија и општа методика; г) Терминологију и начин излагања материје у *Предлогу Основа програма* карактерише употреба нових, неуобичајених, лоше преведених и коришћених термина, што га чини недовољно јасним и приступачним корисницима; д) Препоруке у *Предлогу Основа програма* су дате декларативно, неконзистентно, па чак и противречно, због чега тешко могу послужити као ослонац у програмирању, планирању и евалуацији васпитно-образовног рада; е) Структура *Предлога Основа програма* је конципирана без чврстог оквира и система, а недостају јој и нека поглавља без којих документ не може да послужи својој сврси, а у целини су и недовољно разрађене; е) У *Предлогу Основа програма* се не помињу нити уважавају неки од најзначајнијих општеусвојених принципа (начела) васпитно-образовног рада; ж) Задржавање "области активности" у *Предлогу Основа програма* је у директној супростности са декларативним залагањем за начела "отвореног васпитања"; з) *Предлог Основа програма* сувише одступа од досадашње праксе предшколских установа код нас (превод су канадског програма),

- 1 Каменов, Е.: *Примедбе на шексј Предлога Основа програма предшколског васпитања и образовања деце од шри до седам година*, која је израдио Одељење за програм и развој Министарства просвете РС, маја 1993. године (Текст се налази у Министарству просвете а његов резиме је објављен у *Просветном прегледу*, Београд, бр. 1866 (17) од 25.10.1994, стр. 12).
- 2 Каменов, Е.: Да ли је Концепција била другачија, Просветни преглед, Београд, 1852 (3) од 10.5.1994, стр. 13.

чиме се прекида континуитет и са оним што представља наше позитивно педагошко наслеђе.

Узимајући у обзир наведене примедбе, изражено је мишљење да је **Предлог Основа програма** о којем је реч неупотребљив, да га не треба поправљати већ изградити нови.

### **Светска искуства у организацији предшколског васпитања<sup>1</sup>**

Истраживања програмске основе васпитно-образовног рада са децом раних узраста вршена су у низу земаља, нарочито последњих деценија. Резултати до којих се дошло, посебно у земљама западне Европе и САД су се односили на скоро све услове и факторе који директно или индиректно утичу, или могу утицати, на дечји развој: промене у организацији предшколске установе, посебно промене у програму васпитно-образовног рада и у погледу обухвата узраста деце, затим, промене у односима између установе и породице, уз покушаје да се реafirмише улога породице у васпитању, као и промене у облицима и садржајима повезивања са ужом друштвеном средином. Међутим, оно што је битно отежало систематизовање и уопштавање прикуљених искустава, као и њихову примену у знатно различитим условима других земаља, јесте чињеница да су већина програма и експерименталних проучавања њихове ефикасности остваривани независно једни од других, уз велике варијације у погледу теоријске основе, циљева, концепције, укључених фактора, начина евалуације и др., што чак не дозвољава да се са већом сигурношћу каже који су од њих били више а који мање успешни. Да би се то поузданије сазнало, нужна су поновљена испитивања услова под којима су остваривани успешнији програми, синтеза фактора који су допринели успеху појединих програма и њихова интегрална провера, даља разрада основних принципа на којима ће се заснивати програми за које се може очекивати да буду ефикасни и студије на ширим узорцима на којима ће се утврђивати ефекти програма и опшгост њихове применљивости.

### **Предлог структуре програмске основе васпитно-образовног рада<sup>2</sup>**

Структура треба да се сагледа и разради кроз васпитно-образовне циљеве, активности деце и одговарајуће садржаје. Циљеви ће се структурирати кроз аспекте *шелесног развоја* (моторика, чула, здравље и хигијена), *социо-емоционалног развоја* (друштвеност и осећања), *развоја сиваралашишва* (представљање, изражавање и стварање) и *умног развоја* (интелигенција и когниција). Дечје активности, које ће се разматрати по појединим категоријама развоја, биће: I физичке, перцептивне и здравствено-хигијенске; II друштвене, практичне животне активности којима се култивнише емоционална сфера; III литерарно-драмске, ликовне и музичке и IV истраживачке, логичко-математичке и активности решавања проблема. Као посебна категорија активности разматраће се игре (функционалне, игре маште или игре улога, игре са готовим правилима и конструкторске игре уз игралике активности).

1 Kamenov, E.: *Eksperimentalni programi za zgodnje izobraževanje*, Pedagoška fakulteta, Maribor, 1993. str. 134.

2 Каменов, Е.: Предлог структуре Програмске основе васпитно-образовног рада, у монографији *Предшколци у Новом Саду '91*, Нова просвета, Београд, 1991, стр. 135-144.

Садржаји програмске основе ће се такође сагледавати кроз четири категорије: I материјални свет, науке које се баве опажајним феноменима, кретањем, спорт, физичко сазнање; II свет људи, философија, етика и морал, друштвени аспекти рада и производње, социјално сазнање; III свет уметности, естетика, интуитивно, метафоричко и метафизичко сазнање; IV свет науке, информациони системи, људски рад и производња, логичко-математичка сазнања.

**Услови за повезивање Основа програма васпитно-образовног рада у предшколским установама са Наставним планом и програмом више школе за васпитаче<sup>1</sup>**

Оба програма морају полазити од научно засноване, операционално разрађене, конзистентне и стручно верификоване концепције, усклађене са концепцијом читавог система васпитања и образовања. Они, такође, морају да се темеље на предшколској педагогији, развојној и педагошкој психологији и другим релевантним научним дисциплинама, као и на традицији и позитивним искуствима прикупљеним у току развоја предшколског васпитања код нас и у свету. Коначно, програме треба да израде тимови афирмисаних стручњака, првенствено из кадровских школа које образују васпитаче, факултета који припремају педагоге и психологе, као и васпитачи, педагози, психолози и остали стручни сарадници из предшколских установа. Посебну улогу у овом одговорном послу треба дати онима који се баве истраживачким радом и имају дубљи и шири увид како у ситуацију у нашем предшколству, тако и у савремене тенденције у развоју првог ступња образовног система у свету.

## **ПРОГРАМСКИ САДРЖАЈИ КОЛИМА ТРЕБА ИНОВИРАТИ ОСНОВЕ ПРОГРАМА**

### **Хришћански морал као садржај програма васпитно-образовног рада<sup>2 и 3</sup>**

Као што показују истраживања, темељи морала постављају се код личности на раним узрастима, уколико јој се приближе на одговарајући начин. За ту сврху може да послужи и упознавање деце са поучном литературом прожетом хришћанским моралом и врлинама на којима почива наша цивилизација. Прикупљањем, проучавањем и систематизацијом таквих текстова, којих је пре другог светског рата било знатно више у читанкама и дечјој штампи уопште, сачињен је зборник који, с обзиром да је упућен деци узраста на којем се моралне поруке најбоље прихватају, може допринети моралној обнови друштва. Његов утицај, уколико буде штампан и дође до оних којима је намењен, биће на одговарајући начин истражен и вреднован.

- 1 Каменов, Е.: Педагошки захтеви за Основе програма васпитно-образовног рада у предшколским установама и услови за њихово повезивање са Наставним планом и програмом више школе за васпитаче (прилог предвиђен за објављивање у *Зборнику Филозофског факултета у Новом Саду*).
- 2 Каменов, Е.: Религија је темељ моралног васпитања, *Мисао*, Нови Сад, 1992/4 (440) стр 2.
- 3 Каменов, Е.: Хришћанска мудрост и врлине, *Фолклор у Војводини*, Нови Сад, 1993/7, стр. 117-120.

## Перцептивне активности као садржај програма<sup>1 и 2/</sup>

Истраживања дечјег развоја показују да су перцептивне активности од великог значаја како за стицање личног искуства (физичког сазнања) предшколског детета, тако и за подстицање његовог интелектуалног развоја. Он се огледа и у уској повезаности између перцептивних и моторних активности, без којих, на пример, није могућа успешна припрема деце за школу.

Наведене чињенице, којих су били свесни већ творци првих система предшколског васпитања (посебно Ф. Фребел и М. Монтесори), нису никада довољно узимане у обзир приликом израде предшколских програма код нас. Отуда је извршено једно обимно истраживање којим су описане и проверене у пракси различите перцептивне активности на млађим и старијим узрастима, припремљена психолошка и методичка основа за њихову систематску примену у вртићима и прикупљена збирка игара које их садрже у облику методичког приручника. На жалост, за ове активности није предвиђено ни мало простора у *Предлогу Основа програма* о којем је било речи, што значи да ће наша деца и даље бити ускраћена за ове развојно веома важне активности, уколико се *Предлог* усвоји.

## Матерњи и нематерњи језик као садржај програма у вишекултурној средини<sup>3 и 4</sup>

Ова подтема истраживања представља интеграцију рада који је започет пројектом *Развијање двојезичности на предшколском узрасту* у оквиру међународног пројекта *Двојезично васпитање и образовање*, који је организовао Европски савет као део његовог макропројекта *Учење језика за припадност Европи* (Микеš, 1992) са темом *Организација инстинктивно-уционалног васпитања и образовања предшколске деце у вишекултурној средини* у оном сегменту којим се концепирају и проверавају садржаји којима треба иновирати *Основе програма*, посебно имајући у виду војвођанске специфичности и потребе.

Циљ истраживања је да се квалитативно побољша рад на два језика у дечјим вртићима, у којима за то постоје услови, и унапреди организовање васпитно-образовних активности на два језика. Под овим активностима се подразумева читав низ организационих облика, као што су васпитно-образовни рад на матерњем језику уз свакодневну активност од 15–30 минута на нематерњем језику, васпитно-образовни рад који се одвија приближно у подједнакој мери на два језика, као и васпитно-образовни рад на нематерњем језику са децом, припадницима националних мањина уз, по могућности, свакодневне активности у трајању од 15–30 минута на матерњем језику.

Да би се остварио наведени циљ пошло се од следећих основних принципа:

- 1 Каменов, Е.: *Игре ојажњања, методички приручник са збирком игара*, Нова просвета, Београд, 1991, стр. 221.
- 2 Каменов, Е.: *Предшколци у Новом Саду '91*, Нова просвета, Београд, 1991, стр. 170.
- 3 Mikeš, M.: The ways of developing bilingualism at pre-school age, *Language Learning for European Citizenship: Report on Workshop 5 A*, Council of Europe: Council Cultural Co-operation, 1992, стр.
- 4 Каменов, Е. и М. Микеš: Предшколско дете у вишејезичној средини, текст предвиђен за објављивање у часопису *Насиња и васпитање*.

– Развивање двојезичности или усвајање нематерњег језика на предшколском узрасту није учење језика у школском смислу, већ развијање говорних способности на матерњем и нематерњем језику чија је функција интегрисање детета у друштвену заједницу која има своју вишекултурну и вишејезичну традицију и идентитет.

– Развивање двојезичности или усвајање нематерњег језика не одвија се кроз једну активност већ у склопу свих активности предвиђених планом и програмом предшколских установа. У којој мери ће бити заступљен матерњи језик, а у којој нематерњи језик, зависи од степена двојезичности деце која сачињавају одређену васпитну групу.

– Усвајање језика средине не сме да се врши на уштрб развоја матерњег језика јер то може да доведе до застоја у когнитивном и сметњи у афективном развоју детета. При том наглашавамо да су многа истраживања двојезичног развоја у различитим условима, показала да неговање матерњег језика доприноси успешнијем савладавању нематерњег језика.

Пројекат истраживања обухвата следеће истраживачке задатке:

– Пручавање услова у којима деца усвајају језике у вишекултурној и вишејезичној средини, како би сходно тим условима били формулисани предлози за организовање активности на два језика.

– Израду одговарајућих *Упутстава за примену комуникативно-искусственог метода у васпитно-образовном раду на нематерњем језику.*

– Вредновање методичких поступака и постигнутих резултата у васпитној групи као целини.

– Индивидуално интервјуисање деце да би се утврдио степен њихове двојезичности и/или напредак у усвајању нематерњег језика.

– Испитивање развоја металингвистичке способности и свести.

– Сарадња са Вишом школом за образовање васпитача у Новом Саду у остваривању програмских задатака који се односе на образовање васпитача за рад на два језика.

Од наведених истраживачких задатака остварено је следеће:

Пошто је у току 1992/93. школске године остварена сарадња са васпитачима 20 васпитних група, руководиоцима објеката у којима се налазе те групе и педагозима који раде у тим објектима, почетком септембра 1993. године достављена су им *Уводна упутства за организовање и извођење васпитно-образовних активности на два језика.* У току школске 1993/94. године праћена је примена поменутих *Упутстава* у 12 васпитних група у Новом Саду, Бечеју, Кисачу, Бурђеву и Руском Крстуру. Посебна пажња посвећена је развијању двојезичности код русинске деце о чему је извештено на скупу "Дани Миколе М. Кочиша" крајем прошле године. Рад ће бити објављен у часопису *Studia Ruthenica.*

Две последње године анкетирани су родитељи о познавању језика и њиховој употреби у породици и ужем окружењу у којем живе са својом децом. Такође су прикупљени и подаци о различитим условима у васпитним групама. На основу тога формулисани су типови социолингвистичких профила који представљају окосницу истраживања услова у којима деца усвајају језике у вишекултурној и вишејезичној средини. О резултатима тих истраживања реферисано је на Четвртном међународном конгресу примењене психолингвистике, одржаном у Болоњи и Чезени јуна т.г. Рад ће бити објављен почетком 1995. године у часопису *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata.*

Конечно, израђен је инструментариј за обраду индивидуалних интервјуа којима су испитивана деца, који је примењен и проверен на једном делу прикупљеног материјала.



## Игре и играчке у програму васпитно-образовног рада<sup>1</sup>

Уз преглед историјских података о играчкама и њиховој функцији кроз историју, наводе се врсте играчака којима се постижу одређени васпитно-образовни ефекти (играчке за најмлађе узрасте, играчке захваљујући којима се сазнаје и развијају умне способности, играчке које доприносе развоју дечје личности, играчке које превасходно унапређују креативност, моторно-спортске играчке и друштвене играчке). Такође, систематизовани су захтеви за играчке које треба да се нађу у дечјим вртићима: развојни смисао и концепција играчака, вођење рачуна о традицији и већ стеченим искуствима, научно промишљање и емпиријска процена играчака, њихове димензије, солидност израде и примереност узрасту, једноставност уз могућност постизања све сложенијих нивоа у игрању, безбедност играча као и повуда играчака у облику дидактички осмишљеног система. Указује се и на опасности од злоупотребе играчака (индоктринирање деце, подстицање агресије, буђење ирационалних страхова и др.).

## КАДРОВИ У ПРЕДШКОЛСТВУ

### Перспективе образовања васпитача<sup>2 и 3</sup>

На основу компаративне студије праћена су решења у погледу припремања васпитача за рад са предшколском децом у низу земаља, нарочито развијенијих. Установљене су велике разлике у нивоу њихове стручне спреме, оријентација на просветну, социјалну или здравствену струку, као и у погледу делатности коју обављају. Као заједничка тенденција уочено је да се образовање обавља на све вишим нивоима и траје дуже, као и да се све више пажње поклања теоријској настави, односно "фундаменталним" наставним предметима.

Уз захтев да образовање васпитача предшколске деце буде изједначено са образовањем осталих просветних радника, односно, да буде на високошколском нивоу, предвиђени су и разрађени садржаји који ће обухватити опште образовање, предмете који су непосредно повезани са будућом струком, психологију, као и педагошку теорију и праксу.

Посебно је критички разматрана организација педагошке праксе будућих васпитача, односно, њен имитаторски модел, који преовлађује. Уместо њега предложено је да се практично искуство васпитача заснује на познавању принципа васпитно-образовног рада више него на подражавању других.

- 1 Каменов, Е.: Развојни смисао дечјих играчака, текст ће бити објављен у зборнику *Сигридрузи Змајевих дечјих игара*.
- 2 Каменов, Е.: Перспективе образовања васпитача, *Насијава и васпитање*, Београд 1994/1-2, стр. 52-60.
- 3 Каменов, Е.: Педагошка пракса у припреми будућих васпитача, текст објављен у зборнику *Перспективе образовања васпитача*, Випа школа за образовање васпитача, Нови Сад, 1993, стр. 125-134.

## Предшколски педагози у Србији<sup>1</sup>

Истраживање је обављено са циљем да се стекне што потпунија слика о педагозима запосленим у предшколским установама на територији Србије. Поред општих података, упитником су прикупљене информације о пословима које обављају предшколски педагози, њиховом учешћу у организацији васпитно-образовног рада, сарадњи са особљем, родитељима и стручним органима у установи и ван ње, као и непосредном раду са децом. Утврђени су бројни проблеми како у погледу њиховог статуса у установи, тако и у недовољној припремљености за посао који обављају и истраживачки рад, а затражени су и предлози за истраживачке теме којима би требало посветити посебну пажњу у наредном периоду. Највише их се односило на рад са даровитом децом, планирање и програмирање васпитно-образовног рада уз прилагођавање индивидуалним карактеристикама деце и др.

\*\*\*

### Dr Emil Kamenov, Dr Melanija Mikeš The organization of institutionalized education or pre-school children Summary

The paper presents the results of a three year long research of the position of pre-school training within the educational system, basic principles of education practice (objections to Outline of the Basic Principles and a suggestion for their improvement), the content of the curricula that should be introduced into nursery schools (moral teaching, perceptive activities, second language learning and didactic toys), and the most important staff in pre-school education (nursery school teachers and pedagogues). Information is also given about publications, journals and collections of papers where further information about this research can be found.



---

1 Каменов, Е.: Предшколски педагози у Србији, зборник *Мешодички дани '91*, Нова просвета, Београд, 1992, стр. 187-200.

## ВАСПИТАЊЕ И СОЦИЈАЛИЗАЦИЈА (Термиолошка анализа)

**Резиме:** Васпитање као многостран, вишеслојан, променљив, процесуалан, динамичан феномен, није само предмет педагошког сазнавања, већ и подручје истраживања других наука. Различити нивои и аспекти анализе – нивои "говора о васпитању" указују, да су у проучавању васпитања присутне истовремено различите парадигме и истраживачке традиције из више наука, што доводи до термиолошке несагласности око појма васпитања и других категоријалних појмова, како у оквиру педагогије, тако и између педагогије и других наука. Термиолошка анализа односа појмова васпитања и социјализације указује на потребу континуираног редефинисања појмова у оквиру термиолошких система наука, имајући пре свега у виду развојност наука.

**Кључне речи:** социјализација, васпитање, термин-појам, процес, делатност

\*\*\*

Проучавање значења категоријалних појмова наука уопште, а посебно друштвено-хуманистичких наука, континуирана је потреба и задатак сваке науке и претпоставка њеног даљег развоја ка вишем степену или нивоу конституисаности.

Нужност и оправданост бављења науке собом подразумева и систематизацију знања у што кохерентнији систем, а исто тако и преиспитивање критеријума и принципа класификације, процењивање сазнајне моћи система и његове логичко-методолошке коректности. Све то представља директно или индиректно бављење науке својим предметом.

Језик науке, познато је, услов је њеног постојања и научне самосталности и настаје из потребе за интензивном и егзактном комуникацијом међу стручњацима који припадају истој "дисциплинарној матрици".

Како би се процес комуникације што ефикасније остваривао, неопходно је изграђивати и осавремењавати термиолошки систем, као систем специфичних израза или термина, у функцији означавања појмова. При томе, као примарни услов коректности процедуре, поставља се захтев да термини буду моносемантични. Лексичке јединице су дескриптори – стандардизоване јединице или кључне речи. По правилу, то су речи из природног језика, које у контексту одређеног термиолошког система добијају специфично значење, или одређену семантичку вредност. Реч је о лексички употребљеној на специфичан начин.

Изван термиолошких система, научни појам – термин може да има, и често има, другачију семантичку вредност. Са становишта специјализоване употребе термина то је потпуно ирелевантно, јер се садржај појма дефинише – одређује, што није случај са речима природног језика, где се, зависно од функционалне употребе, значење речи подразумева.

Дефиниција (дефиницио = ограничење) је "исказ о значењу језичког симбола"<sup>1</sup>. Дефиницијом се издвајају оне особине појма које су довољне и нужне за утврђивање обима и садржаја његове употребе, али и за разликовање од сродних појмова истог

1 Марковић, М.: *Филозофски основи науке*, САНУ, Београд, 1981., стр. 422

рода. Која својства су обухваћена дефиницијом зависи од намене дефиниције и методе дефинисања. Разликују се номиналне, реалне, аналитичке и генетичке дефиниције. Без обзира о којој врсти дефиниција је реч, према прихваћеним правилима дефинисања, дефиниција:

1. мора изражавати суштину појма,
2. не сме бити циркуларна,
3. не сме бити изражена негативним појмовима,
4. не сме бити изражена нејасним језиком.

Дефиниције научних појмова нису, међутим, увек изведене у складу са логичким правилима дефинисања.

Анализом педагошких појмова, већ код кључних, категоријалних појмова, за које се захтева што већи степен сагласности и једнозначности, сусрећемо се и са полисемијом, синонимијом и непрецизним дефиницијама.

Да би објаснила феномен васпитања, (ограничила), одредила предмет свог проучавања, педагогија користи сложен систем појмова и израза.

Васпитање има статус теоријског (научног) појма доста дуго, међутим, и данас је присутна тежња да се постигне сагласност око битних (суштинских) одредби васпитања, што би допринело постављању јасне, једнозначне и општеприхватљиве дефиниције.

Разлике у одређењима појма васпитања толико су велике, да се са правом поставља питање: да ли ће се уопште постићи сагласност у погледу употребе појма – термина васпитање.

Постојеће стање (разноликост одређења) оправдава се:

– особеношћу природе педагошких феномена (њихова многостраност, вишеслојност, променљивост, процесуалност, динамичност),

– дилемама везаним за одређење карактера и циља педагогије (нормативна, практична, сазнајно-теоријска, дескриптивна, фундаментална, номотетска, примењена, позитивна, инструментална, експликативна, критичка и сл.),

– присуством различитих теоријско-епистемолошких и логичко-методолошких концепција о природи људског сазнања и различитих истраживачких традиција на овом подручју,

– постојањем бројних праваца и школа у педагогији заснованих на различитим филозофским, аксиолошким, социолошким и психолошким претпоставкама и концепцијама о човеку и друштву и њиховом односу, које различито димензионирају релацију појединац – друштво и тиме постулирају улогу и значај васпитања.

Поред поменутих тешкоћа око одређења васпитања, потребно је имати у виду да васпитање није само предмет педагошког сазнавања, већ је и подручје истраживања других наука (социологије, антропологије, психологије).

Вишедисциплинарност проучавања васпитања, аспекти анализе и "нивои говора" о васпитању, упућују на закључак да су у проучавању васпитања присутне истовремено различите парадигме и истраживачке традиције из више наука, што доводи до термиолошке несагласности око појмова васпитања и других категоријалних појмова, како у оквиру педагогије, тако и између педагогије и других наука.

Различите истраживачке традиције и утицаји из других наука са собом носе и одређено термиолошко одређење васпитања, различито од педагошког. Исто тако, и у педагогији, категоријални појмови других наука имају другачије термиолошко

---

1 Коен, М.; Нејгел, Е.: *Увод у логику и научни метод*, ЗЗУ, Београд, 1982., стр. 19

одређење, с обзиром на основне педагошке појмове. Зато је неопходна континуирана анализа значења појма васпитања у педагошком термилошком систему, као и његова експликација са аспекта педагогије и других наука.

## II

Анализом дефиниција васпитања уочава се, да су аутори најчешће најближи родни појам за васпитање тражили у терминима: *процес, делатности, феномен, чињеница, мењање, развијање, формирање, вођење...*

Наведени термини се употребљавају најчешће синонимно, иако нису стварни синоними.

На пример:

- васпитање је *процес развоја* свих позитивних психичких и физичких могућности и својстава једне личности,
- васпитање је плански организован, целисходан *процес обликовања* личности у складу са друштвеним тежњама,
- васпитање је *процес изграђивања и формирања* личности,
- васпитање је *вишесмеран комуникацијски процес*.

Под појмом васпитање у значењу *процес*, подразумева се развој човека као људског бића, односно процес развоја личности. Како ће се васпитање (процес) интерпретирати зависи од садржаја појма *развој човека*. У педагогији се развој дефинише као развој човекових способности и посматра се као процес промена које воде ка зрелијем степену психичким функција и понашања и као стално превазилажење унутрашњих ограничениости развоја. То је у основи прогресивистичка концепција развоја.

С обзиром да је појам развоја по себи вредносно неутралан и не означава ни прогресивни, ни регресивни развој, у педагогији се као релевантнији употребљавају појмови обликовање, формирање, развијање, у значењу низа прогресивних или позитивних промена.

Употребом појма васпитање у значењу *делатности* одређује се карактер делатности.

На пример:

- васпитање је *специфично људска, свесна делатности* преношења искуства старије генерације на млађу,
- васпитање је *свесно, сврсисходно, плански руковођено припремање* младог нараштаја,
- васпитање је *друштвена делатности* кроз коју се обезбеђују реални услови за развој сваке индивидуе,
- васпитање је *иницијациона, организована и систематична* делатност...

Наведена одређења појма васпитања указују да, и у оквиру педагогије, различити аутори различито одређују појам васпитања, проширујући или сужавајући његов обим и садржај.

Поменуте редукције појма васпитања, без обзира на разлоге због којих се чине (различито поимање феномена, усвајање различитих одредби и концепција у дефинисању васпитања), још су уочљивије и разумљивије са становишта других наука које се баве проучавањем васпитања, или појединих подручја васпитања.

### III

Сасвим је разумљиво да социјализација и васпитање не могу имати иста значења у педагогији, психологији, социологији и антропологији, као што ни појам човека и друштва није једнозначно одређен у овим наукама.

Са социолошког становишта социјализација је најшири (категоријални) појам и означава:

- све *процесе* којима се појединац уводи у друштво, друштвене групе и односе;
- појам који обухвата *формализоване* и неорганизованих друштвених утицаја на личност;
- *комплекс процеса* претварање људске индивидуе у друштвену личност;
- *комплекс процеса* чији је циљ знатно шири;
- облик интеракције и *увајање система релација* у друштвеној средини које се интериоризују у свест личности.

Васпитање је према социолошкој литератури (Бергант, Флере, Милић, Милановић) ужи појам од социјализације.

Социолози редукују појам васпитања сводећи га само на свесне, намерне, сврсисходне и организоване напоре друштва на припреми појединца за преузимање друштвено корисних улога и за формирање личности. Све остале утицаје који делују на младе током друштвених процеса и односа, а нису намерни, социолози укључују у појам социјализације.

Према социолозима васпитање је:

- *чињилац* социјализације, где је формирање личности њена припрема за преузимање улоге одраслих, експлицитни циљ;
- *институционализовани*, више или мање планирани, систематичан *утицај* породице и специјализованих установа у стицању навика, образовања, понашања, интернализације критеријума, а посебно на организованом подручју стицања знања;
- *део целине* (или један од путева) процеса увођења појединца у друштво, који се као целина назива социјализација.

Оваква одређења васпитања у социологији последица су предметне одређености социологије (која истражује друштво и однос појединца према друштву на најопштијем нивоу). Зато се социјализација у односу на васпитање налази у односу ширег према ужем појму. Критеријум диференцирања појмова у социолошкој литератури је интенционалност деловања (утицаја).

Са становишта *педагогије* васпитање је најшири појам и обухвата и свесне, и намерне, и институционалне – *интенционалне процесе* формирања позитивних својстава човекове личности, али ненамерне, посредне, неинституционалне, неконтролисане – *функционалне* процесе. Предмет проучавања у педагогији су сви васпитни утицаји.

Функционални процеси које социолози одређују као социјализацију, а антрополози као енкултурацију, такође су предмет проучавања педагогије.

Изједначавање социјализације и васпитања, или стављање социјализације у однос ширег појма у односу на васпитање, последица је предимензионарања само једне компоненте васпитања и изједначавања те компоненте са васпитањем у целини.

Симплификовање процеса васпитања и свођење на једну компоненту (васпитање – делатност), као и редуковање предмета педагогије само на интенционалне, или само на институционализоване утицаје, неприхватљиво је са становишта педагогије.

Истражујући васпитање, педагогија проучава различите утицаје и компоненте на развој личности (формирање, моделовање, мењање личности). Социјализација је

једна од тих компоненти у процесу развијања (васпитања, самоваспитања), и то пре свега социјализације *иуштем васпийићања*, путем социјалних односа, контаката и додира интерперсоналног карактера. Зато, када се у педагогији говори о утицају на развој "социјалне стране" личности, односно формирању друштвено пожељног понашања путем социјалне интеракције, та компонента васпитања означава се социјализацијом.

Терминолошка анализа изведена на примеру односа појмова васпитања и социјализације указује на неопходност перманентног редефинисања појмова у терминолошким системима наука, имајући у виду, пре свега, развојност наука, јер се терминима у једном времену, изриче (ограничава) скуп идеја који је мање или више кохерентна целина и одговара датом поретку реалитета.

Свако укључивање нових идеја, облика и видова сазнања, захтева поновно структурисање терминолошких система у науци и трансформацију односа међу појмовима.

Литература:

1. Афрић, В.: *Структура социолошке теорије*, Напријед, Загреб, 1989.
2. Брединка, В.: Наука о васпитању, *Педагогија*, Београд, 1990, бр. 2; стр. 193 – 216; превод Д. Петковић, И. Граопац.
3. Башић, С.: Педагогија – опћа знаност у одгоју или дисциплина у саставу знаности о одгоју, Београд, *Педагогија*, 1989, бр. 2; стр. 163 – 189.
4. Башић, С.: Одгој као предмет педагошке спознаје, Београд, *Педагогија*, 1990, бр. 2; стр. 153 – 173.
5. Гренесе, А.: *Дијалектика одгоја*, Школска књига, Загреб, 1978.
6. Хабермас, Ј.: *Сазнање и интерес*, Нолит, Београд, 1975.
7. Коен, М., Нејгел, Е.: *Увод у логику и научни метод*, Београд, ЗЗУ, 1982.
8. Кун, Т.: *Структура научних револуција*, Нолит, Београд, 1974.
9. Марковић, М.: *Дијалектичка теорија значења*, Нолит, Београд, 1961.
10. Марковић, М.: *Филозофски основи науке*, САНУ, Београд, 1981.
11. Миаларе, Г.: *Увод у едукацијске знаности*, Школске новине, Загреб, 1989.
12. Милановић, В.: Савремена социологија о социјализацији личности, *Социологија*, Београд, 1972, стр. 237 – 249.
13. Палекчић, М.: Педагошке парадигме и могућности даљег развоја педагошке науке, Београд, *Педагогија*, 1990., бр. 1; стр. 12 – 22.
14. Пешић, М.: Акциона истраживања и критичка теорија васпитања, *Педагогија*, Београд, 1990., бр. 3; стр. 275 – 299.
15. Поткоњак, Н.: *Теоријско-методолошки проблеми педагогије* (Епистемологија педагогије), Просвета, Београд, 1977.

\*\*\*

**Mr Svetlana Kostović, Marijana Kosanović and Jelena Dermanov**  
**Training and socialization /Terminological analysis/**  
**Summary**

Training as a many sided, complex changing and dynamic process is not only an object of study in pedagogy, but a field of interest in other sciences as well. Different levels and aspects of analysis - "levels of dialing with training" show that the study of training is characterized by the simultaneous presence of different paradigms and research traditions from several sciences, which leads to terminological inconsistency when the concept of training and other categorial concepts are in question, both in pedagogy and between pedagogy and other sciences. Terminological analysis of the need for continual redefining of these concepts within the terminological systems of these sciences, taking into consideration, first of all, their developmental character.

## ЗА ИЛИ ПРОТИВ ДЕЧЈИХ ЈАСЛИЦА

**Резиме:** Имајући у виду сву осетљивост питања везаних за одрастање деце у два истовремено различита социјална контекста – породичном и институционалном, у овом раду се систематски наводе резултати бројних истраживања која говоре у прилог или су против васпитања деце раног узраста у институцијама као што су деље јаслице.

Истовремено се констатује да у нашој средини, располажемо са веома малим бројем података и објављених научних истраживања о ефектима васпитања и неге деце најранијег узраста, што отвара могућности новим истраживањима.

**Кључне речи:** институционално васпитање, породично васпитање, афективна везаност, адаптација, квалитет неге и васпитања.

\*\*\*

На први поглед само опредељење "за" или "против", може да делује врло грубо, међутим истраживања која су нам била доступна декларишу се на овај начин, имајући у виду низ проблема који у одређеним околностима могу штетно да утичу на дечји развој и услед одвајања детета од породице изазову трајне последице са обесхрабрујућим прогнозама. Супротно овим налазима, постоје и истраживања која говоре у прилог дечјим установама као допуни породичном васпитању.

Нама се зато поставља првенствено педагошко питање, каква средина малом детету пружа оптималне услове за развој и шта је то што је пресудно у једним и другим опредељењима?

Чињеница је да већина деце у нашим јаслицама прво одвајање од породице доживљава почетком друге године живота. У том периоду доласком у установу дете овог узраста нема представу о времену, временско просторним односима. Зато није у стању да схвати како је у установи привремено, не може да замисли да је мајка само неколико сати на послу и да ће доћи по њега. За дете сваки излазак мајке из собе, значи њен потпуни губитак. Тек постепено, дете научи да се мајка враћа, да њени одласци нису коначни. Међутим, тај почетни период боравка у јаслицама, праћен поменути тешкоћама, може да буде за дете толико штетан, да оно пропада и физички и психички. Бројна истраживања дају доказе о штетним последицама одвајања детета од породице у том најранијем узрасту.

Испитивања која су вршена у Пољској, говоре да деца из јаслица знатно заостају у психомоторном развоју у прве две године живота, поређена са децом која расту код куће. Та разлика се постепено смањује у трећој години живота, да би на каснијем узрасту постала сасвим безначајна (Горницки: 1964.).

Деца из сиромашних и средњих породица која похађају установе за децу пре навршене треће године живота, разликују се у неким аспектима понашања од деце која установу похађају после навршене треће године живота. Деца која су била смештена у јаслице пре треће године живота показују мање способности за кооперацију с одраслима, агресивнија су (испољавају физичку и вербалну агресију према одраслима и вршњацима) и чешије се код њих могло запазити бежање из вртића (Schwarz: 1974. навод Pilling и Pringle: 1978.).

Истраживање које су обавили Волф и Дурфи у различитим установама (јаслицама, болници, заводима) било је намењено испитивању последица раног одвајања. Примењујући тестове за одојчад према Hetzer-Wolffu, упоредили су



квоцијенте развоја деце неговане у различитим условима. Своје налазе доводили су у корелацију са квантитетом материнске бриге и неге коју су деца добила. До узраста од три месеца нису открили никакве разлике. Међутим, што су деца била старија, разлике су све више расле, тако да су деца која су већи део дана проводила у установи током прве две године живота, показивала психичке поремећаје.

Занимљиво је да је Боулби заједно са Голдфарбом (према интерпретацији Ainsworth 1973., 189) утврдио слаб развој неких основних способности код деце којој је била ускраћена мајчина брига. Пре свега, слабо су биле развијене вербалне способности, деца су показивала мање иницијативе и слабије развијене тзв. апстрактне способности: нису знала мислити у симболичким терминима ни планирати циљеве у будућности, нису себи била у стању да предоче последице сопственог деловања, а слабо су генерализирала искуства из прошлости.

У Москви је група експерата радила истраживања која су требала да дају одговоре на питања колико и у каквим условима деце јаслице неповољно утичу на дечји развој. Они су испитивањем обухватили 65 деце чију адаптацију су пратили током три месеца. Поред општег понашања, посебно су пратили плач (учесталост), учествовање у игри, исхрану, сан, као и реакције тврдоглавости и агресије у односу на другу децу и одрасле.

Код 36 деце (55%) могло се приметити општи поремећај понашања, само код 7 поремећај сна, код 12 губитак апетита, итд.

У односу на узраст најдрастичније промене и поремећаји констатовани су у другој години живота (две трећине код дечака и једна трећина код девојчица). Примећено је да се млађа деца, у првом и другом кварталу прве године живота, брже и лакше прилагођавају на јасле. Што су старија та могућност опада, посебно у трећем и четвртном кварталу где је у највећем броју случајева (82%) потребно да се резултати добре адаптираности постигну тек за пола године.

До сада набројане студије у суштини истичу штетан утицај дечјих јаслица на развој малог детета. Истраживања (Ainsworth 1963., Schefer–Emerson 1964.) не само да критикују рано одвајање детета од породице и боравак у установи, већ у први план стављају афективну везаност и истичу хијерархијску лествицу о могућој привржености беба одређеним особама, при чему мајци током најранијег дететовог развоја дају највише место и искључиву предност. Они напомињу да чак и у случајевима где отац представља главни објекат афективне везе, мајка се сматра важнијом. Ову тврдњу образлажу резултатима до којих су дошли у испитивању беба у стању стреса и страхова, као и нелагодности било које врсте. Приметили су да се у тим ситуацијама беба искључиво приклања мајци, тражи њену сигурност и жели да га управо она пригрли, чиме се доводи у сумњу могућност да отац може да замени њену одсутност, као и било која друга особа.

Таквим налазима пуну подршку дају и резултати истраживања која су обавили Van и Lewis 1974., Lamb 1976.) с тим да један од аутора наглашава да поменута појава инчезава са завршеном другом годином живота, у корист оца и других одраслих особа (Lamb 1975.).

Један од истраживача истиче да свако рано одвајање детета од мајке (до друге године живота) и поверавање било којој другој особи као замени, изазива драстичне промене, емоционалне поремећаје, који даље постају за дете извор трајних траума и психичких поремећаја. (Jaroy 1964.).

Имајући у виду до сада приказане резултате наведених истраживања неминовно нам се поставља питање, да ли добро организована установа и сестра – васпитач која део дана преузима бригу око неге и васпитања детета раног узраста може да задовољи његове потребе у квалитативном и квантитативном смислу? Да ли је могуће посебним

системом утицања приликом неге и васпитавања ублажити описане последице које се јављају као последица неадаптивности, која нужно води могућим траумама и оштећењу дечје личности? Поред ових питања нас у овом раду интересује и то колико постављеном циљу лакше и брже адаптације може да допринесе одговарајућа, стимулативна средина, обogaћена, структурисана, квалитетнији услови рада (мање деце на једну одраслу особу која се о њима брине, квалитет програма неге и васпитног рада, као и обезбеђени услови за његово остваривање.

Наиме, сматрамо значајним бројне податке о истраживањима која говоре у прилог боравка деце раног узраста у јаслицама у којима постоји висок ниво стимулације и интеракције између детета и особља, захваљујући којима је сасвим вероватно да се избегава било какво заостајање у развоју. "Уопште узевши, не изгледа да преузимање бриге о детету од мајке на неколико сати дневно има неповољан утицај на децу. То може да одговара мајци, јер бива неко време одмењена, што повећана задовољство бављења дететом онда када је с њиме. Детету се исто тако пружа могућност проширења круга особа којима је привржено, као и задовољство интеракције с њима.

Изгледа да проблеми могу да настану када је дете млађег узраста одвојено више од неколико сати од своје мајке или оца. Међутим, и у овом случају, уколико је брига о детету стабилна и ваљана, и ако оно може да развије позитивну приврженост једној или двома одраслим особама, вероватно се неће појавити негативне последице одвајања од породице. (Pilling и Pringle: 1978., 160.).

Неке студије (Caldwell 1973., Fowler 1972., Robinson – Robinson 1971.), доказују да деца из различитих породица и различитог социокултурног статуса, која похађају висококвалитетне институције, јаслице са обogaћеним програмима, понекад и у првој години живота, при испитивању менталног узраста показују добре резултате као и деца васпитавана код куће.

"Рано укључивање деце у институције са обogaћеним програмима не доводи до већих социјалних или емоционалних оштећења.

Деца укључена у јаслице у својој првој или другој години живота, била су сасвим добро прилагођена као и деца укључена у установе у трећој години живота. (Brown и Caldwell 1973.).

Штавише, утврђено је да врло рано укључивање деце у институције, нарочито укључивање оне деце која су раније живела у лошијим породичним условима, резултира појачаном животном активношћу, одређеним напредком.

Доказано је да деца која полазе јаслице пре навршене треће године живота, боље се уклапају у друштво вршњака у дечјем вртићу, него деца која немају искуство у јаслицама. (Schwarz 1973.).

Према другим ауторима, предност боравка у јаслицама очитује се и у могућности употребе говора у разноликим смеровима комуникације и различитој квалитети исте. Деца у јаслицама имају могућност да комуницирају не само са особљем установе, већ и са вршњацима у групи и са старијом децом која показују изузетну осетљивост за млађу децу. Она не само да, прилагођавају своје понашање млађој деци већ је и говор упућен млађем детету прилагођен његовим могућностима разумевања говора, што позитивно утиче на атмосферу у јаслицама и на дечји развој.

"Наводећи предности и недостатке живљења деце у одгојним групама не желимо се супротставити поставци да ће дијете у обитељи коме се посвећује индивидуална пажња (које има блиску особу која се њиме бави, најчешће баку) прије и квалитетније комуницирати са својом околином. Желимо указати и на могућности које пружа одгојна група (уколико су наведени увјети задовољени) за развој социјалне интеракције међу дједом и одраслим, и на утицај који ти односи могу имати на развој

говорног израза, односно на вербалну комуникацију међу њима. (Миљак, Петровић, Петрушић: 1986., 15).

Адолесценти чије мајке су биле запослене у прве три године њихова живота, нису показивали забрињавајуће манифестације понашања, као ни социјалну недовољност у упоредби са онима чије мајке нису биле запослене током дететове три године живота. (Burchinal 1963.).

Међутим, исти аутор напомиње да су одлучујућу улогу овде одиграле управо *повољне околности у којима су се деца развијала, односно да квалитет неге и васпитања као и средина бојања ујшцима, смањују могућа оштећења.* (подвукла Ј. Н.).

Веома су значајни подаци о истраживањима која су показала да у установама доброг квалитета, у којима дакле постоји висок ниво стимулације и интеракције између деце и особља, може да се избегне заостајање у развоју, чак и када је блиска везаност онемогућена, обзиром на старање мноштва особа о једном детету. (J. Tizard и B. Tizard, интерпретација Pilling и Pringle: 1978., 152).

*Ова и слична истраживања су на нови начин осветлила питања васпитања и неге деце раној узраси обзиром да постоје очигледно како постоје "видљиве манифестације измењеног односа према предшколском васпитању кога трају и нова аргументација у прилози институционализацији васпитања мале деце. Док је раније било распрострањено схватање да је породица једино природно место и погодна средина за одрастање мале деце, данас, не само што се јавном васпитању мале деце више не види нужно зло, већ се оно проглашава неопходним за добар емоционални, социјални, и интелектуални развој у раном детињству..."* (Марјановић: 1987., 11).

Разматрајући ово веома битно питање одрастања сасвим мале деце у два различита контекста истовремено, породичном и друштвеном, можемо констатовати да у нашим условима располажемо са веома малим бројем података и обављених научних истраживања о ефектима васпитања и неге деце најранијег узраста у јаслицама што нам не даје за право да се изричито одредимо за или против установа какве имамо, посебно када говоримо о могућностима адаптирања новој средини. Међутим, чињеница је да овим питањима у самом приступу треба да имамо у виду и одређене предрасуде које су довеле да је било сувише "наглашено схватање да дете раног узраста једино треба заштитити од стресова, створити благонаклону средину и разрешавати емоционалне конфликти, имало је претерано проширен утицај на поједине конфликти, имало је претерано проширен утицај на поједине домене васпитања у раном детињству и више је допринело погрешном усмеравању и раном детињству и више је допринело погрешном усмеравању и заостајању дечје заштите, обучавања и развоја, од било којег другог појединачног утицаја". (Марјановић: 1970., 27).

#### Литература:

- Ainsworth, M. D. S.: *Further Research into the Adverse Effects of Maternal Deprivation*, u Bowlby: 1973., 191 – 241
- Bowlby, J.: *Child Care and the Growth of Love*, Penguin books, Harmondsworth, Middlesex 1973.
- Brenner, J.: *Shared Meaning in Boy Toddlers Peer Relations*, *Child Development*, 1982./53, 380 – 391
- Колдвел, Б.: *Каква средина пружа малом детету најповољније услове за учење. Предшколско дејје*, Београд 1977/2, 139 – 151

- Група аутора: *Адаптација деце*, Москва, 1980.
- Ивић, И.: *Никада без пеге. Просветни прељед*, Београд, 1980/6.
- Ивић, И. и други: *Васпитање деце раног узраста*. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд и "Свјетлост" Сарајево, 1983.
- Каменов, Е.: *Предшколски педагозија*. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 1987.
- Марјановић, А.: Противречна питања јавног васпитања предшколске деце, *Предшколско дејје*, Београд 1987/1-4, 11 - 27
- Марјановић, А.: Дечји вртић као отворени систем, *Предшколско дејје*, Београд, 1987/1, 57 - 69
- Марјановић, А.: Васпитна улога породице, *Предшколско дејје*, Београд, 1987/1-4, 163 - 169
- Марјановић, А.: Дете - партнер у свету одраслих, *Предшколско дејје*, 1987/1-4, 169 - 173
- Miller Karen: *Things to do with Toddlers and Twos*, New York, 1984.
- Pilling D., and Pringle M. K.: *Controversial Issues in Child Development*, London, 1978.

\*\*\*

**Mr Jadranka Nikić**  
**Children nurseries - pros and cons**  
**Summary**

Taking into account the delicate nature of the issues related to children's growing up, in two different social environments, family and institution, at the same time, the paper systematically presents the results of numerous research projects which either speak in favor or against bringing up young children's nurseries.

The author points out that in our country only a very small number of research projects about effects of care and upbringing of very young children, have been carried out which leaves space for further research.



## ПЕДАГОШКО-ПСИХОЛОШКА СЛУЖБА У ФУНКЦИЈИ ПОДИЗАЊА КВАЛИТЕТА ОБРАЗОВАЊА

**Резиме:** Прилог представља део шире постављеног истраживања под горњим насловом. У њему се критички разматра редуковано схватање модернизације васпитно-образовног процеса сводећи је на опремање школе савременим наставним средствима (рачунари, филм, ТВ итд.).

Указује се и на контроверзе у дефинисању самог појма квалитета образовања у основној школи и на могућности педагошко-психолошке службе у том комплексном педагошком процесу.

**Кључне речи:** квалитет образовања педагошко психолошка служба школе, иновације у васпитно-образовном процесу, наставна и ваннаставна комуникација, програм педагошко-психолошке службе

\*\*\*

Квалитет образовања припада оној категорији педагошких појмова који се опира уобичајеном поступку дефинисања и прецизног одређења значења. Иако ће о појму квалитета образовања у овом прилогу још бити речи, већ сада, на самом почетку, морамо подвући да тај појам на синтетизован начин собом изражава ваљаност (друштвену, културну, педагошку) укупне делатности школе, укључујући ту и процесе и ефекте (резултате) те делатности. Овом раду су, међутим, постављени сасвим скромни задаци: указати на поједностављивање, упрошћавање појма квалитета образовања и на домете педагошко-психолошке службе школе у том комплексном и вижезначном педагошком послу.

Веома је дуго наша друштвена заједница била опхрвана питањем како остварити фундаменталне социјалне и индивидуалне циљеве основног образовања: општу писменост приспелих генерација младежи, једнакост шанси у похађању и завршавању основног образовања и васпитања, елиминацију препрека које у завршавању основне школе представљају полна, национална, социјално-економска, језичко-културна и друга ограничења. Иако је највећи број поменутих препова мање-више већ савладан, подизање квалитета васпитно-образовног рада још увек није постало доминирајућа, стратегијска оријентација ширих социјалних и ужих стручних институција, почев од министарства просвете па све до најмање основне школе у каквом селу. Истовремено, огромној већини родитеља, посебно оних образованијих, веома је познат висок квалитет образовања и квалификација који ће бити потребни њиховој деци да се успешно пласирају на тржишту рада будућности. Они, стога, очекују и захтевају од школа да ове својом унутрашњом организацијом и практичним радом обезбеде оне претпоставке које се тичу пружања најквалитетније наставе и укупног школског рада.

Највиши државни и стручни органи (министарство, просветни савет, наставнички факултети...) морају понети свој део одговорности који се односи на обим и каквоћу наставних планова и програма школа, као и на уџбеничку и приручничку литературу. Материјално опремање школа, као још један од предуслова квалитета образовања, ствар је локалних заједница (општина и месних заједница) а у новије време спонзорство привредних и других предузећа и организација све више постаје респектабилан извор финансијских средстава која се дају плодотворно уложити у

модернизацију и опремање школа наставним средствима, библиотекама итд. Међутим, ваљало би озбиљније испитати има ли у тој пракси спонзорства и евентуалних нежељених и негативних последица с обзиром на често проблематичан морални дигнитет припадника тзв. "транзитног друштва".

Ипак, најважније одлуке методолошке природе, везане за педагошке стратегије школе, организацију школског живота и рада, уношење иновација и васпитно-образовну праксу, морају да доносе ваљано оспособљени и мотивисани наставници и сарадници сваке конкретне школске јединице.

Уобичајене педагошке расправе о разликама између тзв. традиционалне и тзв. савремене школе показују се у питањима квалитета образовања, иако корисним, ипак недовољним подлошком за предузимање сврховитих конкретних потеза у текућој васпитној пракси. Будући да се сматра важним индикатором квалитета образовања, на овом месту ваља поставити питање до које мере текуће опремање школа рачунарима, видео техникама и другим медијима тече спонтано и више као одјек, рефлекс опште техничке модернизације установа и предузећа, него што је продукт осмишљене стратегије иновирања васпитно-образовног процеса у циљу подизања квалитета и продуктивности наставе и ваннаставног рада. Одмах затим следи и питање да ли постоји сагласност међу стручњацима и наставницима практичарима о томе шта представља параметре квалитета образовања, нарочито с обзиром на опасност да се модернизација и иновирање школског рада заустави на првом кораку - набавци савремених техничких уређаја и опреме. Да страховање није неосновано показује пример једне високошколске установе у којој су годинама стајали нераспаковани компјутери да би на крају постали технички и практично неупотребљиви услед потпуне превазиђености и застарелости.

Одговарајући на прво од два постављена питања може се слободно рећи да највећи број наставника, па и стручних сарадника, није сам довољно информатички образован и оспособљен за коришћење савремене технике, што значи да би паралелно са опремањем школа модерним средствима рада ваљало развити конзистентан програм оспособљавања наставника и сарадника за рад са школским техничким и другим медијима, уређајима, опремом. То је неопходно још и због тога што још увек нема прецизног одговора, који би почивао на темељно заснованом истраживању, на питање "наводе ли медији примаоце поруке на активност или пасивност". Под којим општим условима модерна техника има релевантну дидактичку и целовиту васпитну функцију. Има ли смисла говорити о разликама (и на чијој је страни предност) између тзв. "схематске културе" (оне коју преноси школа) и "мозаичке културе" која долази путем медија".<sup>1</sup> Томе треба додати да је све више оних који су уверени да се у нашој школи, као и у многој европској, односи између редовне и "паралелне" школе још увек темеље на конкуренцији, а не на комплементарности. Отвара се и проблем да ли је утицај медија исти на различите категорије ученика, прималаца порука. Побројана, као и многа друга питања, подразумевају истраживачки ангажман бројних чинилаца изван и унутар школе, а посебно педагошко-психолошке стручне службе, која ће путем својих мини-истраживања чинити битан допринос не само подизању квалитета образовања, него и развоју педагошке науке у целини.

Параметри, индикатори квалитета образовања и васпитања су једно од најделкатнијих и најкомплекснијих питања педагошке науке. Његова суптилност произилази из чињенице да је изузетно сложено, са теоријско-методолошког

---

1 Иновације у основном образовању, *Школске новине*, Загреб, 1989. (Извештај радне групе Савета за културну сарадњу Европског већа, Пројекат бр. 8)

становишта, прецизно разлучити узроке и последице у наставном и сваком другом процесу васпитног рада. Редуковано схватање циља основношколског образовања, претежно као меморисање материјалних чињеница, са становишта опште педагошке оријентације и вредносног поимања целине школског рада, представља својерсну сметњу и ограничење.

Будући да се у овом прилогу разматра учешће педагошко-психолошке службе у подизању квалитета укупног школског рада, из изложеног следи да стручни сарадници у раду са наставничким колективима ваља да систематично негују (путем разговора, предавања, панел дискусија) модерно поимање филозофије васпитања, циља и смисла основношколског васпитања и образовања. У свим основним и средњим школама потребно је у раду са наставницима посве јасно утврдити да у школском раду постоје *процеси и резултати* тога рада и да апсолутно није исправно водити рачуна само о резултатима рада (успеху ученика) а да он није доведен у везу са односима, комуникацијом између ученика и извора знања, укључујући у те изворе и наставнике. И још више од тога "циљ је да се пронађу стабилни односи понашања наставника и ученика и успеха ученика".<sup>1</sup>

Модерна схватања у психологији учења прихватају становиште да когнитивни развој детета треба разумети, пре свега, као процес комуникације и да "комуникацијски простор" није само место комуникације, већ и генератор "когнитивних конфликта". А без когнитивних конфликта у процесу учења нема интелектуалног развоја, него се оно своди на учење напамет путем рутинских вежби меморисања што непосредно води у домен аутоматизације. Наше поимање школске педагогије, педагошке дисциплине израсле на позитивним искуству школског живота и рада и научних достигнућа теорије васпитања развојне, педагошке и социјалне психологије, заснива се на постулату да школа образује и васпитава, пре свега, квалитетом односа који се успостављају између актера разредне заједнице.<sup>2</sup> Стога би се учење могло схватити и као срећан исход дијалога који се појединачно успоставља између ученика и његовог учитеља.<sup>3</sup> Разредна комуникација и когнитивни конфликти који се јављају у процесу учења не могу бити замењени ма како савршеном и модерном наставном опремом. Наставни филм, телевизија и видео технике, без одговарајуће визуелне писмености, могу за собом оставити не само неутралне него и сасвим негативне ефекте.<sup>4</sup>

Педагошко-психолошка служба школе властитом праксом комуницирања са ученицима, а не само преко формалног образовања наставника, илуструје могућности васпитног деловања. Оно не би требало да буде бихевијералног типа, утицањем споља, него треба да представља систем управљања процесом учења, доводећи ученика у

1 Маргарет Викерс (ЦЕРИ/ОЕЦД): Очекивања и захтеви који се постављају наставницима данас, у *Образовање и усавршавање наставника Нови Сад, 1989*, стр.15

2 Видети о томе наше радове објављене у зборницима Института за педагогију, Филозофски факултет у Новом Саду: *Конститутивни појмови школске педагогије* (Свеска бр. 7/1989) и *Програмско-организациона структура основна школе* (Свеска бр. 9/1991.)

3 *Иновације у основном образовању*, стр. 30

4 На ову тему Гордана Зиндовић Вукадиновић је написала веома инспиративну докторску дисертацију: *Визуелна писменост у функцији разумевања медијских йорука*, Филозофски факултет, Нови Сад, 1993.

ситуацију да у свом интерактивном повезивању са разредом и учитељем буде делом и учитељ и објекат учења.<sup>1</sup>

Педагошко-психолошка служба школе може да преставља срећан спој двају стручних прилаза настави и школском раду уопште, при чему би се могао поступно савладавати поменути јаз који сада постоји у научним радовима двеју блиских дисциплина. Осим тога, тај спој би ублажио постојеће слабости, посматрано понаособ, и психологије и педагогије, као и слабости њихове примене у школској пракси. Нажалост, садашња припрема школских педагога и психолога, у току њиховог факултетског образовања, није адекватна потребама у подизању квалитета рада школе. Када се томе дода концепција и структура "Програма рада стручних сарадника у основној школи"<sup>2</sup> који је сачињен превасходно прагматски и практицистички, тј. на начин да се најбрајају стандардна подручја рада школе и субјекти са којима стручни сарадници сарађују у својим пословима, онда је лако закључити да још увек немамо добру научно-стручну утемељеност рада школских педагога и психолога. Не оспоравајући и не подцењујући потребу сарадње школских педагога и психолога са директором школе, наставницима, родитељима, нити предвиђене активности са ученицима ("утврђивање зрелости за полазак у школу", "структурирање одељења", "праћење и подстицање развоја ученика" итд.) у Програму се ипак не одговара на кључно питање унапређења наставног процеса и других активности школе што би водило подизању квалитета образовања и васпитања. Ако је већ овештала фраза да треба превазићи праксу старе школе и наставе у којој се ученицима сервирају готова знања, а која се, по Галперину и другим истраживачима учења, на тај начин и не могу стећи, онда би прави програм школског педагога и психолога, поред наведеног, морао да одговори и на питање: како у настави открити моделе усвајања градива на релацији знање - радња.

У Програму скоро и да нема садржаја рада стручних сарадника који се односе на проблеме усвајања наставних програма, на путеве и начине активизације ученика у сазнајном процесу, на педагошке стратегије и поступке који ће омогућити формирање топле разредне климе за живот и рад у школи итд. Инсистирање на опремању школа модерним наставним средствима и опремом само је почетни, али никако не и довољни, а поготову не и једини пут у подизању квалитета образовања.

Утврђивање интелектуалних способности ученика и других особина њихове личности, јесте користан посао школског психолога, али је његова корисност знатно умањена ако се не интегрише са препорукама школских педагога о могућој организацији наставе, наставним методама, одговарајућим наставним средствима и сл. које се, опет, често препоручују наставницима без кореспонденције са психолошким налазима. Тако, две стручне активности као да лебде изнад живе васпитне праксе не утичући на њу на могући и очекивани начин, јер се међусобно не прожимају и не допуњују.

Унапређење квалитета образовања, учења и наставе, у школи сразмерно је степену до кога је школа "опремљена" не само модерним наставним средствима (училима) него и компетентном педагошко-психолошком службом. Парцијални подаци са којима располажемо (Јужно-Бачки округ) показују да у укупно 86 основних школа педагози раде у 69, а психолози тек у 21 школи.

Педагошко-психолошка истраживања наставног процеса, као и других видова школског рада, могу и треба да укажу на то да ли је успешност ученика ограничена

1 *Иновације у основном образовању*, стр. 31.

2 *Службени гласник Републике Србије - Просветни гласник*, Београд, 1994. год.



услед недостајућег визуелног материјала или је неуспех последица неадекватне организације наставног часа, није ли проблем у избору и примени адекватних мотивационих средстава за ангажовање у васпитно-образовном процесу, итд.

#### ЛИТЕРАТУРА:

- Иновације у основном образовању, *Школске новине*, Загреб, 1989.
- Викерс, М.: Очекивања и захтеви који се постављају наставницима данас, у зборнику *Образовање и усавршавање наставника*, Нови Сад, 1989.
- Родић Р. и сар.: Конститутивни појмови школске педагогије, *Зборник институција за педагозију*, бр.7, Нови Сад, 1989.
- Родић, Р. и сар.: Програмско-организациона структура основне школе, *Зборник институција за педагозију*, бр. 9, Нови Сад, 1991.
- Зиндовић-Вукадиновић, Г.: *Визуелна писменост у функцији разумевања медијских порука*, Нова Просвета, Београд, 1994.
- Програм рада стручних сарадника у основној школи, *Службени гласник Републике Србије*, Просветни гласник, 1994.
- Мортенсен, Д.Г и А.М. Шмалер: *Педагошко вођење у савременим школама*, Свјетлост, Сарајево, 1973.

\*\*\*

**Dr Rade Rodić and mr Svetlana Kostović**

#### **Pedagogical-psychological service as a component of improving the quality of education Summary**

The paper is a part of wide-scope research under the same title. It expresses a critical view of the reduced concept of the modernization of educational and training process which is limited to introducing modern teaching equipment into schools. (computers, films, TV etc.)

The authors also point out some controversies in the definition of the very concept of quality of education in primary schools and the advantages of pedagogical and psychological service in this complex pedagogical process.



## КОМЕНСКИ И ДЕЧЈЕ ПИТАЊЕ

**Резиме:** У тексту се говори о Коменсковом схватању детета и детињства, које је он изградио на традицији хуситизма. Та традиција се огледа у свести о посебној паклоности коју је Исус Христос испољавао према малишанима, те у разумевању дечјег достојанства и посебности. Изградивши тријадичко схватање човека: првобитно савршенство – пад – поновно стицање савршенства, Коменски истиче тезу да су управо деца ближа том савршенству него одрасли (деца су "жива слика живог Бога"). Зато одрасли треба да поштују децу, да их воле и да уче од њих.

**Кључне речи:** дете, хуситизам, Исус Христос, поштовање



У Коменсковом схватању дечјег питања сусрећу се многи значајни елементи његове теолошке, филозофске, антрополошке и васпитне концепције. У овом тексту, међутим, покушаћемо да укажемо само на неке оријентационе тачке могућег истраживања извора и домета Коменскових погледа на детињство.

У хуситској традицији је изразито присутно схватање о деци као беспомоћним бићима, која су од почетка историје изложена насиљу и која су, без сопственог удела, изложена терету наследног Адамовог греха. Насупрот томе хуситизам иступа са тезом о посебној паклоности коју је Исус показивао малишанима ("малима припада царство небеско"), те исказује разумевање за дечје достојанство и посебност детињства. По први пут се детињство јавља као специфична категорија, вредна историјског проучавања. Тиме хуситизам долази у сукоб са средњевековним схватањем детета као минијатуре одраслог (које се, дакле, од одраслог разликује – наравно у смислу инфериорности – само по квантитативној, али не и квалитативној страни), као пасивног, од стране одраслих нерелевантног елемента друштва.

Коменски у својим васпитним и свеправним настојањима (када васпитање младих представља средство, лек за поправљање људског поколења и света уопште) полази од класичног хришћанског схватања прародитељског греха, али на њему не

остаје: да, Адамовим грехом човек је отпао од сопственог савршенства, но тај пад није дефинитиван. Захваљујући "другом Адаму" (Исусу) човек је стекао могућност поновног стицања изворног савршенства. Тако је Коменски формулисао своју оптимистичку, активистичку, тријадичку, силазно-улазну концепцију човека: првобитно савршенство – пад – поновно стицање савршенства. Хуситско схватање дечјег питања добија свој пуни израз управо у овој Коменској, и у односу на протестантизам, и у односу на католицизам јеретичкој тријади, тачније у трећем њеном члану. Деца су, наиме, много ближа том новом савршенству него одрасли: она су неиспрљана, нису потпала под власт рђавих навика. То је разлог посебне љубави, којом их Исус Христос обасипа. Деца су, каже Коменски, "жива слика живог Бога", те "узор безазлености, благодати, понизности, чистоте, послушности итд". Улога васпитања састоји се, дакле, и у томе да се малецки сачувају од покварености света. А одраслима Коменски адресира упозорење сина Божјег: "Ако се не повратите и не будете као деца, нећете ући у царство небеско". (2, стр. 6) Истовремено, он је потпуно свестан да "...није ништа теже него вратити на прави пут рђаво васпитана човека". (2, стр. 7).

Тако Коменски, ослањајући се на речи Исуса Христа, окреће однос одрасли-деца за читав круг: "Ми одрасли, ето, сматрамо да смо само ми људи и ви мајмунчићи, да смо само ми мудри и ви луди, да смо само ми речити а ви неми, а оно нас сада шаљу у вашу школу! Дали су нам вас за учитеље, а ваша дела за пример и узор нашим!" (2, стр. 7) Пошто, дакле, Бог хоће да одрасли децу сматрају својим учитељима, он, наравно, тражи да одрасли својим учитељима указују дужно поштовање.

Коменски не само да дете ставља у равноправан однос, него га чак вреднује више од одраслих. Дете је највиша вредност, највреднији дар Божији, драги камен, с којим се ништа не може упоредити.

Није тешко закључити да изложена "револуција" у схватању детињства и детета мора да има огроман практично-дидактички домет. Као илустрацију наведимо понашање самог Коменског. У учионицу, међу ђаке, није улазио сметлом, како је било уобичајено, него с осмехом и љубазним речима: Дођи, дечаче, учи да будеш мудар. Повешћу те свуда, показашу ти све, именовашу ти све. Односно, ако за децу више не важи пресуда прародитељског греха (деца су "жива слика живог Бога"), онда евентуално само за одрасле може да важи изрека "палица је из раја изашла", што даље значи да стратегија присиле, страха и казни у настави мора бити замењена новом, хуманијом, заснованом на поштовању ученика, његове посебности и унутрашње природе, на примамљивости и привлачности, игривости и пријатности. За илустрацију ево неколико карактеристичких цитата из Велике дидактике:

– "...да се поучавају каквим лакшим методом који их никако неће одбијати од науке него баш примамљивати као мамцем (...) да дечапи не осећају мање радости од учења него кад толике дане проводе играјући се купе, лопте, трчања." (стр. 70, цитиране речи су изворно Лутерове)

– "У поучавању омладине (...) употребљаван је тако суров метод да су школе сматране уопште као страшила за децу и као мучилишта за душу..." (стр. 70)

– "Укратко, ако поступају с ученицима љубазно, лако ће им придобити срце, па ће се чак чешће с радошћу бавити у школи него код куће." (стр. 119)

– "Саме ствари привлаче омладину ако су прилагођене схватању њеног узраста и ако се предају јасно, па им се додаје или нешто шаљиво или бар мање озбиљно, али увек пријатно." (стр. 120)

– "...због учења не треба примењивати никакве батине. (Јер ако деца не уче, чија је то кривица ако не учитеља који не уме или не мари да ученика начини таквим да заволи учење?) (стр. 127)

– "Нека се ништа не предаје на основу голог ауторитета већ на основу чулног и разумног огледа." (стр. 137)

– "Туђе је оно што не припада духу овог или оног. Као што је различита природа биљака, дрвећа и животиња (...) тако је и с духовима људским. (...) Гурати некога онамо куд га не привлачи природа значи борити се против природе, а то је узалудна мука. (...) Како је, дакле, учитељ слуга природе а не њен господар, образоваца а не исправљач, нека не тера напред ученика ако види да овај прилази неком послу против своје природе, у чврстој нади да ће се тај недостатак надокнадити на другој страни, као што обично и бива." (стр. 165)

И на крају наведимо још речи Коменског о конфликту са учитељима у Блатном потоку (где је радио од 1650–1654. године), како их налазимо записане у аутобиографском спису *Continuatio admonitionis fraternae* (Наставак братске опомене): "Цела моја метода иде ка томе да се школски рад претвори у игру и радост, овде то нико неће да схвати. С омладином се поступа потпуно ропски, и са племићком; учитељи свој ауторитет граде на намргођеном лицу, грубим речима, чак и ударцима и радије желе да их се боје, него да их воле".

Својим схватањем детињства, поштовањем детета и његове вредности, те васпитном стратегијом заснованом управо на поштовању ученика, његове природе и посебности, Коменски се сврстао у ову нововековну мисаону линију, која је резултирала појмовима као што су: "век детета", "дечја права", "пермисивна педагогија", "позитиван доживљај детињства", "школа у коју ученици иду радо"...

#### Литература:

1. Kalivoda, Robert: *Hustiská epocha a J. A. Komensky*, Odeon, Praha 1992.
2. Komenski, Jan Amos: *Velika didaktika*, Savez pedagoških društava Jugoslavije, Beograd 1954.
3. Rejchrtová, Noemi: *Detská otázka v husitství, Československy časopis historicky*, 1980, str. 53 – 57.
4. Spevak, Zoroslav: 400 година од рођења Ј. А. Коменског (фелтон), *Mucao*, Нови Сад, 28. 05 1992, бр. 7, стр. 3; 18. 06 1992, бр. 8, стр. 2; 25. 09 1992, стр. 2; 7. 10 1992, бр. 10, стр. 2.

\*\*\*

#### Mr Zoroslav Spevak Komensky and children issue Summary

The paper deals with Komensky's views on children and childhood, which stem from the tradition of Huss. This tradition is evident the existence of special affection that Jesus felt for children, and in the understanding of their dignity and uniqueness. By creating triadic conception of man: original perfection-fall-regaining of perfection, Komensky claims that children are those who are closer to this perfection than adults (children are "living image of the living God"). This is why adults should respect children, love them and learn from them.

BIBLID: 0354-6047, 11 (1994) 10 P.61-66

Др Светислав Стојаков  
Филозофски факултет  
Нови Сад

УДК:159.964.2:Клајн  
Прегледни чланак  
Примљено: 29.9.1994.

## ПСИХОАНАЛИТИЧКИ ПРИСТУП ХУГА КЛАЈНА ИНСТИТУЦИОНАЛНОМ ВАСПИТАЊУ И ПРЕВАСПИТАЊУ

**Резиме:** У раду се разматрају погледи др Хуга Клајна на васпитање и преваспитање из угла Фројдове психоанализе и Адлерове индивидуалне психологије, које аутор критички доводи у везу са педагошком теоријом и особито васпитном праксом. Суштински он не остаје заробљеник тих психолошких и психијатријских школа мишљења него их надилази својим ширим социјалним и хуманистичким визијама. Из широког круга питања које Клајн разматра, посебно су издвојена и расветљена становишта о суштини васпитања, његовом циљу, могућностима и границама васпитања у очовечењу човека.

**Кључне речи:** васпитање, преваспитавање, психоанализа, развитак, циљ васпитања



*Др Хуго Клајн*

У педагошкој литератури, па и у националној историји педагогије, колико је нама познато, није проучавана мисао Хуга Клајна о васпитању. Могуће је да је један од разлога зашто је Хуго Клајн и његова обимна студија о васпитању заобилажен јер није био професионални теоретичар васпитања, није, дакле био педагог. Тај разлог није лако прихватити јер су и многи други мислиоци писали о васпитању иако нису били педагози (него филозофи, социолози, литерати, психолози, психијатри и други) а педагогија је неке њихове идеје о васпитању разматрала, критички валоризујући њихов допринос васпитној теорији и пракси. Друга је могућност да је то израз тежње за научним осамостаљивањем педагогије и преовлађујућег монодисциплинарног проучавања васпитања у блиској прошлости и зазирања да се разматрају и критички уважавају и они погледи који феномен васпитања из неког другог научног угла разматрају. Можда је разлог и у томе што је Хуго Клајн своја гледишта о васпитању тежио да поткрепи становиштима Фројдове психоанализе и Адлерове индивидуалне психологије. Познато је да таква, као и неке друге школе педагошког мишљења у нашој педагогији, као и у неким другим друштвеним и хуманистичким наукама, дуго нису изучавана или је то чињено спорадично и несистематски. Такви приступи углавном су априори омаловажавани као једноставни и ненаучни. Чак и да ни један наведени разлог не може да буде поуздан, довољан је повод стогодишњица рођења

таквог врсног и критичког интелектуалца да се скрене пажња на његова размишљања о васпитању и преваспитавању, која су за време када су написана изузетно свежа, у много чему радикална, инспиративна а и данас су пре актуелна него превазиђена и застарела.

Није сувишно подсетити да је Хуго Клајн био бриљантан, свестрани интелектуалац, широких видика и научног интересовања, критички усмерен на више научних подручја и уметничких делатности. Пред први светски рат слушао је и упознао Фројда, преводио његова дела, радио као неуропсихијатар на чувеном Губеревцу, као Јеврејин се крио код пријатеља у окупираном Београду, да би после рата на велика врата ушао у храм богиње Талије, годинама био редитељ Народног позоришта у Београду и, најзад, професор на Позоришној академији у Београду. ( ) таквом интелектуалном интересовању и ерудицији сведоче и његове студије и расправе, као што су: Нервни систем, Абнормалност нормалних, Ратне неурозе Југословена, Основни проблеми режије, Шекспир и човештво, Васпитање.

Клајнова опсежна расправа о васпитању<sup>1</sup> настала је као израз потребе аутора да изложи своја критичка запажања и размишљања о тадашњем углавном институционалном васпитању, са којим није био задовољан, које је тежио да унапреди. Сматрао је чак да је неопходно ревидирати саме основе васпитања. Његови погледи проистекли су из богате, лекарске односно психијатријске праксе али и теоријског познавања радова Коменског, Русоа, Канта, Песталоција, Ничеа, Лајбница, В. Стајића, Поповића, В. Младеновића, Кауцког, Енгелса и других са чијим идејама критички комуницира када расправља о појединим питањима васпитања. Сем поменутих аутора Клајн се, разумљиво, највише ослања на достигнућа психоанализе и индивидуалне психологије. Прва, по његовом мишљењу, помаже да се проникне у узроке васпитних проблема, да их анализира, рашчлањујући човека и његово понашање. С друге стране, полазећи од тога да је човек органска и духовна целина, он се не задовољава само "психоанализом" него користи и појам "психосинтезе", коју омогућава индивидуална психологија. Иако је Клајн, како истиче Јован Ђирилов, "увео на врло озбиљан начин психоанализу у конзервативну балканску средину", популарисао учење Фројда и Адлера, њихове методе покушао да примењује у психотерапији и у преваспитавању младежи, он није био слепи апологета него критички присталица психоанализе и индивидуалне психологије, чије методе не могу да објасне сложену свеколику људску природу, па ни промашаје у васпитању.<sup>2</sup>

Објашњавајући зашто неко ко је по позиву лекар, психијатар има потребу да разматра васпитне проблеме, Клајн истиче да намерно "прекорачује надлежност" само једне науке, педагогије, у томе, и да васпитање, као и нека друга подручја људске праксе није ствар само појединих научних грана. Сматрао је, међутим, да стручњак његовог профила, у разматрањима васпитних проблема, најалост, мало може да се послужи знањима педагошке науке. То је, по њему, донекле и разумљиво јер се педагогија није бавила довољно онима које је најтеже васпитавати, а поготову не онима код којих су уобичајене методе васпитања промашиле или су и извор многих одступања од уобичајеног понашања, укључујући и неуротична и фрустрирана стања код деце и омладине. Код таквих особа запајају се слабости како тадашње тако и данашње

1 Др Хуго Клајн, *Васпитање*, Геца Кон, Београд, 1939. стр. 1 – 340.

2 Хуго Клајн није само преводио Фројдова дела него је написао, као предговор, веома опсежни критички приказ (на 60 страница) о Фројдовом учењу и психоанализи. Видети: Сигмунд Фројд, *Психоаналитичка свакодневног живота*, Геца Кон, Београд, 1937.

школе и васпитања. Писац је своју књигу, расправу о васпитању наменио родитељима, учитељима, лекарима и "онима који се преваспитавају" али не са амбицијом да то буде уџбеник или подсетник за њих него само као подстицај за размишљање. Од већине педагошких књига ова се разликује по томе, како сам аутор истиче, што се у њој не избегавају неке тугаљиве, али важне, за већину педагога још увек табу теме, као што је она о полном животу и полном васпитању. Свестан је тога да су његова схватања о васпитању, баш као и у прошлости, "производ свога времена", ограничена знањем човечанства и самог писца расправе. Присталица је друштвене условљености и детерминисаности васпитања социјалним миљеом. Веома је критичан према тадашњој теорији и пракси васпитања. Послужио се аналогijом са објективном анализом религије, истичући да као што за анализу научне концепције њене суштине "безусловно је потребна извесна доза слободоумља", ослобођености од верских догми, тако је и за "исправно схватање о васпитању неопходна извесна доза невоспитаности; невоспитаности бар у том смислу да је човек способен да се ослободи претходних воспитних утицаја, да им се супротстави... Писац се нада да му ту дозу невоспитаности читаоци и критичари неће одрећи".<sup>1</sup> Он сматра да је критичко промишљање и ревидирање основа васпитања друштвена потреба.

Објашњавајући своје побуде да разматра феномене васпитања и о томе напише посебну књигу Хуго Клајн истиче: "Данашњи век називају 'веком детета'. Сви друштвени слојеви полагају право на децу. Писац ове књиге верује да пише по налогу деце и ради деце. Ради деце која продају цвеће по кафанама и пертле по улицама, ради деце која раде по фабрикама, која пасу овце или свиње, ради деце која просе, смрзавају се и гладују, ради деце мучене од гувернаната, тучене од калфи и мајстора, деце теране у самоубиство, перверзију и лудило. Верује да пише и за рачун оних којима је дојадило да буду слуге, којима није стало до тога да буду господа, који би хтели да буду људи."<sup>2</sup> Сматрао је да лекар више лечи децу преваспитавањем него лековима. Он често мора да поправља оно што су стручни педагози покварили. "Из свега овога излази да лекар, бар лекар за нервне и душевне болести, не може бити сасвим нестручан и венадлежан за васпитање."<sup>3</sup>

Пре разматрања неких фундаменталних питања васпитања код Хуга Клајна, а која су темељна и у педагогији, неопходно је још једном истаћи да су за њега основне методе психотерапије, преваспитавања или поновног васпитавања Фројдова психоанализа и Адлерова индивидуална психологија. Критички се односећи према Фројдовој психоанализи уопште он чак сматра да иако Фројд потенцира да је психоанализа "научно схватање света", а то значи непристрасна, незаинтересована за социјално-класну димензију друштва, иза такве привидне непристрасности крије се одређени интерес. Клајн сматра да у том себе најбоље демантује сам Фројд када говори о примени психоанализе на педагогији. Он је различит у томе да је свако васпитање пристрасно, са одређеним циљем и тежи за тим да дете учлани у друштвени поредак који влада, без обзира на то какве је он вредности или постојаности.<sup>4</sup> Резултати целокупне психоанализе, сматра Клајн,

1 Клајн Хуго, *Васпитање*, Геца Кон, Београд, 1939, стр. 10.

2 Исто, стр. 13 – 14.

3 Исто, стр. 26.

4 Фројд Сигмунд, *Психопатологија свакодневног живота*, Геца Кон, Београд, 1937. (предговор Хуга Клајна о психоанализи), стр. 44

ипак представљају "оштру критику лицемерног грађанског морала, па и грађанског васпитања."<sup>1</sup>

Да би могао раправљати у обиму од двадесетак поглавља о разним димензијама васпитања, Хуго Клајн се најпре задржава на темељном питању "шта је васпитање" и већ на томе месту доводи под сумњу становиште тада и касније познатог педагога др Војислава Младеновића. Клајн најпре разграничава појам васпитања од појмова "узгајање", "образовање" (васпитање интелекта), "физичко васпитање", сужавајући га неоправдано до те мере да под васпитањем не подразумева "ни васпитање разума" ни "васпитање тела" иако признаје да је свестан тога да између свих тих појмова није могуће повући оштру границу, "јер они прелазе једни у друге". Одговарајући, затим, на питање шта васпитање јесте, Клајн сматра да је најраширеније схватање, које и сам прихвата, оно по коме је васпитање намерно, мање-више планско утицање васпитача на још неразвијену, незрелу личност воспитаникову, утицање са одређеним циљем.<sup>2</sup> Не улазећи овом приликом у разлоге због којих је таква дефиниција васпитања вишеструко редуковање једне тако комплексне појаве, Клајну је било познато да се са таквим становиштем не слажу сви педагози, иако управо тако поимају васпитање и неки савремени теоретичари педагогије. Он је посебно издвојио др Војислава Младеновића да би полемисао са његовим схватањем васпитања као развитака. Наиме, Младеновић истиче да васпитање "није првобитно везани ни за какв смишљене планове и циљеве", што је, сматра Клајн, тачно али је спорно што Младеновић тврди да је васпитање и касније, у сложеним друштвеним заједницама, само "вођење и потпомагање развитака", односно "њиме се само разграђава и обогаћује урођена дечја активност и, уопште, "васпитање је основна функција развитака, сам развитака".<sup>3</sup>

Неслагање са таквим изједначавањем васпитања и развитака Клајн поткрепљује најпре језички, тврдећи да васпитање (едуциатио, Ерзиехунг) значи неку акцију васпитача према воспитанику а развитака (еволутио, Ентџицкунг) означава "процес који се одиграва у самом субјекту" иако, разуме се, не потпуно спонтано и без друштвене средине. Мање је убедљиво а више дискутабилно истацање да је "васпитање" прелазни глагол а "развијати се" повратни глагол. Клајн суштински део полемике са Младеновићем заснива на томе да "ако је васпитање исто што и развитака, онда оно не може бити намерно, његова суштина не може бити у утицању васпитача, за такво васпитање васпитач постаје споредан, ако не и излишан".<sup>4</sup> Клајн је мишљења да се Младеновић погрешно позива на славног швајцарског педагога Песталоција када васпитача пореди са баштованом, јер је Песталоцијево поређење управо због тога тачно што баштован не "развија" биљке, нити их оставља да се развијају саме, "без туђе помоћи", него смишљено утиче на њихов развитака. Клајн разликује, па и конфронтира "активно васпитање" (за које се залаже) и "пасивно васпитање" (које своје изворе има код Русоа у природном, "негативном васпитању" и слично). Пасивно васпитање, сматра оп. може бити само коректура активног. Да је кључно "пасивно васпитање", да је оно одлучујуће, пита се Клајн, зашто би се створио толико сложен воспитни апарат, са безброј установа и упослених. За Клајна је, дакле, васпитање активно утицање васпитача на воспитанике, што Младеновић такође пориче. "Иако др Младеновић страхује да ће његово схватање неком изгледати као потпуно преокретање погледа

1 Исто, стр. 48.

2 Клајн Хуго, *Васпийање*, Геца Кон, Београд, 1939, стр. 42.

3 Младеновић Војислав, *Опшија педагогика*, Геца Кон, Београд, 1936, стр. 57.

4 Клајн Хуго, *Васпийање*, Геца Кон, Београд, 1939, стр. 44.



досадашње педагогике", ипак он није ни први ни једини са сличним идејама; на њих наилазимо и код "досадашњих" педагога".<sup>1</sup> Клајн је изричит у своме ставу: "Васпитање је намерно или није васпитање".<sup>2</sup> Разуме се да је Клајн свестан тога да између васпитања и развитка постоји не само разлика него и сродност и то у том смислу што сматра да је васпитање подстицање на развитак, утицање на развитак и то не само у смислу "подстицања него и спречавања, кочења, угушивања". Ово последње је итекако присутно у пракси васпитања, поготову полног васпитања, али се та репресивна страна прикрива и прећуткује иако је присутна и у васпитно-образовним институцијама.

Смисао залагања за "пасивно васпитање", сматра Клајн, је заправо у одбацивању васпитања, његово препуштање спонтаности, изједначавање са развитком, природним развитком, при чему су васпитачи постранце. "Наместо васпитања, које је друштвена појава, они би да поставе природни развитак."<sup>3</sup> Хуго Клајн закључује да Младеновић и други заговорници тзв. "природног", "пасивног" васпитања пребацивањем одговорности на природу, заправо, можда и несвесно ослобађају одговорности друштво и васпитаче за исходе васпитања." А тим пребацивањем одговорности на природу, задовољава се несвесно циљ тога учења: васпитање које не изискује ово или оно друштво, него је у самој природи детета – такво васпитање не може да се промени никаквим друштвеним преуређењем".<sup>4</sup>

На више места али и у посебним поглављима Хуго Клајн говори и циљу васпитања. Сматра да су васпитни идеали друштвено условљени и да су се мењали током развоја цивилизације. У друштву подељеном на класе, на господу и слуге, како вели, остварује се, већ према слоју којему припада васпитаник, више ролски или господски васпитни циљ, "али увек обоје". Сматра да просечни родитељи увек кажу да васпитавају своје дете да би од њега постао "добар човек". Педагози, од Антике, Песталоција и других залажу се за хармонијски развитак свих човекових природних снага, способности и да је у том погледу оправдано изједначавати ако не васпитање са развитком, оно бар циљ васпитања са циљем развитка.<sup>5</sup> Клајн у својим разматрањима васпитне праксе, у основи психоаналитичком али и другом научном апаратуром и методама, показује да је "ваљан човек" просечног родитеља, као и душевно и телесно складан човек педагога, заправо пријатомљен, покоран и послушан члан заједнице, човек "обрезана срца". Све то говори, сматра Клајн, да су то циљеви патријархалног и ауторитарног васпитања.

Клајн опсежно разматра "господство као васпитни циљ", понирући у својој анализи до суптилних сличности и разлика између "господе" и "слугу". Захваљујући свом повлашћеном положају у друштву, свом богатству господа су у предности да могу стицати више знања, могу повећати своје самопоуздање и надмоћ али тиме нису постали виши, савршенији, потпунији. Личност човека је израз подвојености људи, те отуда сваки човек у себи носи и "строгог господара и покорног слугу". Може се чак рећи да није разлике у њиховом социјалном и материјалном положају, између њих и не би било суштинске разлике. Савршени господин исто је тако непотпун као и савршени слуга. "Слугу није увек било и нема разлога сумњати да ће слуге и слуговање једном ишчезнути. Али слугу ће бити докле год буде господе. А све докле ни васпитање неће бити несметано развијање и усавршавање способности човекових, него напротив

1 Исто, стр. 50 – 51.

2 Исто, стр. 50.

3 Исто, стр. 53.

4 Исто, стр. 54.

5 Исто, стр. 181

угушвање и сузбијање, и то мање у интересу целокупне заједнице а више у интересу господске мањине. Док буде госпде, дотле ће сваки човек, и највећи господин... бити сведен на непотпуна човека... Господин није неки виши и савршенији тип човека... господа нису истинитија, него, напротив, не подносе истину о степености богатства и могућностима његовог стицања. За господство је цондитио цене љуа non искористићавање великог дела човечанства."<sup>1</sup> На основу ових али и многих других ставова изнетих у расправљању о васпитању могло би се наслутити да је Хуго Клајн био левичарски и демократски опредељена личност. Многа његова размишљања о социјалној (не)правди, скоројевићству, снобизму, помодарству сваке врсте, хошгаплерима, господству и "господству", сваковрсној малограђанштини, својом универзалношћу, предизном дијагнозом и каузалношћу таквих појава, актуелна су и за нашу савремену свеколику социјалну, културну и васпитну стварност.

Посебну пажњу Хуго Клајн посвећује питању "могућности и граница васпитања" и наводи познате једностраности и разматрањима улоге наслеђа, друштвене средине и васпитања у развоју личности. Противи се сваком фатализму и наглашава да друштвене промене које погодују развоју човекових способности могу извршити само људи, другачије васпитани, односно, у вези са праксом коју анализира, заправо преваспитани. "Тако васпитање и мењање животних услова не само да се међусобно не искључују, него се, напротив, допуњују. Овако схваћено васпитање и преваспитивање представља пут ка напретку човечанства, таквом васпитању припада једно од главних места у низу мера које ће од детета, уместо роба или господина, заиста начинити човека."<sup>2</sup> Вероватно ништа јасније ни сажетије од ових мисли не показује целовит поглед Х. Клајна на васпитање.

Иако Хуго Клајн у својим разматрањима васпитања и преваспитивања износи за оно време радикалне и либералне погледе о полном васпитању, што је тадашња педагошка теорија и васпитна пракса прећуткивала, затим о породичном васпитању, о кажњавању као средству васпитања, које се тада неодмерено користило, ми смо се задржали само на неколико суштинских васпитних проблема. При томе нисмо потенцирали толико оно што је једнострано, превазиђено и застарело, са становишта данашњих сазнања педагошке науке, него смо се усредсредили на оно што сматрамо да је универзалније, трајније, савременије. Иако су бројне илустрације васпитних ситуација и бројни примери навођени из психијатријске праксе, а у објашњавању њихових узрока и последица коришћени психоанализа и индивидуална психологија, њихов категоријални апарат и методе, Хуго Клајн је своја теоријска разматрања васпитања настојао и у великој мери успевао, да шире научно осветли, критички промишља и хуманистички усмери.

#### Литература:

1. Клајн Хуго, *Васпийићање*, Геца Кон, Београд, 1939.
2. Младеновић Војислав, *Ойишћа педагогика*, Геца Кон, Београд, 1936.
3. Фројд Сигмунд, *Увод у психоанализу*, Геца Кон, Београд, 1937.
4. Фројд Сигмунд, *Психологичка свакодневна живишћа*, Геца Кон, Београд, 1937.
5. Адлер Алфред, *Познавање човека* (Основе индивидуалне психологије), II издање, Космос, Београд, 1958.
6. Штерн Вилем, *Психологичка раној деишњсйва*, Геца Кон, Београд, 1937.
7. Штекл Вилхелм, *Васпийићање родийеља*, Библиотека "Сазнање", Београд, 1939.

---

1 Исто, стр. 250.

2 Исто, стр. 328.

## **II**

### **ПСИХОЛОШКИ И СОЦИО-КУЛТУРНИ ФАКТОРИ РАЗВОЈА ЛИЧНОСТИ У ВИШЕКУЛТУРНОМ ДРУШТВУ**

## ПОСТОЈИ ЛИ ГРАНИЦА ГДЕ ПОЧИЊЕ СУБЛИМИНАЛНА ПЕРЦЕПЦИЈА?

**Резиме:** У раду су приказани резултати експеримента у коме су субјекти (54 студента психологије) перципирали кратко (4, 8, 12, 16 и 20 милисекунди) експонирани материјал различите комплексности (слово, реч и реченицу).

Резултати су показали значајну индивидуалну варијабилност способности перцепције, као и независност те способности од мерених фактора интелигенције (вералног, спацијалног и меморичког) и анксиозности. Закључак аутора је да се за потребе проучавања ефеката "сублиминалне" перцепције, мора претходно утврдити праг "сублиминалности" за сваког појединачног субјекта.

**Кључне речи:** перцепција, сублиминална, индивидуалне разлике

\*\*\*

Појам сублиминалности је један од најконтроверзнијих концепата когнитивне психологије. Са једне стране, бројни аутори доказују постојање перцепције и процеса пријема информација који се одвија *испод прага свесности*, а са друге, значајан број експерименталних психолога одбацује овај појам као методолошки недефинисан, па чак и као мистификацију која је последица "негативног" утицаја психоаналитичког појма несвесног.

Тако, на пример, Либе у својој електрофизиолошкој студији (Libet, 1973) јасно показује да мозак региструје сублиминалне стимулусе, док Марсел (Marcel, 1983) успева да докаже да се не примају само аудитивни, визуелни или тактилни стимулуси, већ и *значајне* сублиминалних порука!

Сумирајући резултате више експеримената који су се бавили сублиминалном перцепцијом, али и детекцијом сигнала, бинокуларним ривалитетом, симултаним пријемом различитих аудитивних садржаја и селективном пажњом, Диксон (Dixon, 1981) извлачи генерални закључак да се може говорити о посебном систему *пријема информација - независном од свесности*.

У исто време, већина савремених когнитивних психолога избегава да користи појам "сублиминално", базирајући свој опрез на Холендеровој (Holender, 1986) студији којом је овај указао на низ методолошких проблема (постојање индивидуалних разлика, и сл.) које отежавају *одређивање тачне границе између "сублиминалног" и "супралиминалног" (свесног)*, што аутоматски баца сумњу на закључке да сублиминална перцепција има некакве специфичне ефекте (из једноставног разлога што не можемо бити сигурни да је она сублиминална).

Но, иако се термиолошка "опасност" може једноставно избећи појмом "кратко експонирале дражи", као што смо то ми урадили у једном ранијем истраживању (Биро и Печујлија, 1990), проблем постојања или непостојања сублиминалне перцепције има свог вишеструког значаја - мање као вид експерименталне потврде постојања "несвесног", а више у контексту Диксонове тезе о постојању паралелног процеса пријема информација и могућих импликација таквог когнитивног паралелизма.

Из тих разлога, ми смо у огледу кога ћемо приказати у овом раду покушали да утврдимо могућу границу способности свесног перципирања и евентуалне индивидуалне разлике у тој способности.

## ЦИЉ ОГЛЕДА

Оглед је конципиран тако да утврди способност препознавања тахистоскопски изложеног материјала различитог нивоа комплексности при различитим временима експозиције, затим степен индивидуалних способности препознавања кратко експонираних стимулуса и неких варијабла личности и интелектуалних способности.

## МЕТОД

Узорак је сачињавало 54 студента психологије.

Сваки испитаник је видео 75 стимулуса - по пет за сваки од пет времена експозиције (4 мс, 8 мс, 12 мс, 16 мс и 20 мс) и за сваки од три нивоа комплексности (слово, двосложна или тросложна реч и реченица од две речи). Након сваког стимулуса дата је маска, без интерстимулусног материјала. Редослед приказивања различитих типова стимулуса и различитих времена експозиције је био случајан.

Пре експеримента субјекти су испунили тест анксиозности (STAI), а после експеримента испитани су тестовима способности (субтест Речника, Понављања бројева и Шифре из WB-скеале и субтест за специјални фактор из Кателовог теста интелигенције).

## РЕЗУЛТАТИ

### АРИТМЕТИЧКЕ СРЕДИНЕ

	4 мс	8 мс	12 мс	16 мс	20 мс
СЛОВО	0,80	1,25	2,75	2,75	3,50
РЕЧ	0,40	1,25	3,25	3,50	4,00
РЕЧЕНИЦА	0,00	0,25	1,75	2,25	2,75

### АНАЛИЗА ВАРИЈАНСЕ

	DF1	DF2	F	p	W2
Експозиција	4	212	179,22	0,001	37,55%
Комплексност	2	106	36,29	0,001	5,67%
Експ. x Комп.	8	424	6,90	0,001	0,97%

Као што се из резултата види, постоје значајне индивидуалне разлике у перципирању кратко експонираних материјала. Мањи број субјеката уочава слово и реч чак и при тако краткој експозицији као што су 4 милисекунде! Реченица је очито теже препознатљив материјал: регистрован је само један успешан "погодак" при експозицији од 8 мс, а преко 50% материјала региструје се тек код експозиције од 20 мс (просечни скор је 2,75 од могућих 5). Занимљиво је, међутим, да је реч лакше препознатљива од слова, што говори да смисао материјала очито олакшава перцепцију. И реч и слово достижу 50% препознатљивости код експозиције од 12 мс, из чега произилази закључак да се експозиција преко 10 мс сигурно не може сматрати "сублиминалном" (бар за већину испитаника). Но, већ поменуће индивидуалне разлике указују да би се при испитивању постојања и ефеката сублиминалне перцепције методолошки исправним могао сматрати само онај поступак који би претходно утврдио "границу сублиминалности" за сваког појединачног субјекта!

## КОРЕЛАЦИЈЕ

	Речник	Кател С	Бројеви	Шифра	STAI
Перцепција	-0,085	0,162	0,022	-0,046	-0,162
Речник		0,409	-0,026	0,387	0,095
Кател С			0,124	0,381	-0,070
Бројеви				0,115	-0,225
Шифра					-0,079

Из матрице интеркорелација видљиво је да способност перцепције кратко експонираног материјала није повезана ни са једним од мерених фактора интелектуалних способности, нити са анксиозношћу. Она се, на основу наших резултата, може посматрати као независна способност.

### ЗАКЉУЧЦИ:

1. Перцепција кратко експонираних дражи (испод 20 мс) је способност која показује значајне индивидуалне разлике.
2. Перцептивни материјал попут слова или речи изложен дуже од 10 мс не може се сматрати "сублиминалним" за већину субјеката.
3. Судећи по нашим резултатима, перцептивна способност није повезана са вербалним, спацијалним и меморичким фактором интелигенције, а на њено испољавање не утиче анксиозност.

### Литература:

1. Биро, М., Печулија, М., Нововић, З. (1990). Ефекти сублиминалне сугестије на само-процену и атрибуциони стил. *Психологија*, 1-2, 104-111.
2. Brewin, C. R. (1988). *Cognitive Foundations of Clinical Psychology*. Hove, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
3. Dixon, N. F. (1981). *Preconscious Processes*. Chichester, Wiley.
4. Holender, D. (1986). Semantic activation without conscious identification in dichotic listening, parafoveal vision, and visual masking: A survey and appraisal. *The Behavioral and Brain Sciences*, 9, 1-66.
5. Libet, B. (1973). Electrical stimulation of cortex in humans, and conscious sensory aspects. In A. Iggo (Ed.), *Handbook of Sensory Psychology* (Vol. 2). New York, Springer.
6. Marcel, A. J. (1983). Conscious and unconscious perception: Experiments on visual masking and word recognition. *Cognitive Psychology*, 15, 197-237.

\*\*\*

### Dr Mikloš Biro, mr Izabela Vuković Is there a threshold of subliminal perception?

#### Summary

The paper presents the results of an experiment in which the subjects (54 psychology students) perceived for a short time (4, 8, 12, 16, 20 milliseconds) the material of different complexity (letter, word and sentence).

The results show significant individual variations in perceptive ability, as well as its independance of measured intelligence factors (verbal, spatial, memorial) and anxiety. The conclusion is that, in order to study the effects of "subliminal" perception, the "threshold" of subliminality should be established for each particular subject.

**РАЗЛИКЕ У ЗАДОВОЉСТВУ ПОРОДИЦОМ КОД СУПРУЖНИКА**

**Резиме:** На узорку од 222 породице са подручја Војводине, примењена је новоконструисана скала ЗП-1 за процену задовољства породичним функционисањем. Скала садржи 43 ставке које процењују 14 базичних аспеката породичне кохезивности и адаптабилности, у складу са Олсоновим циркумплекс моделом (Olson, Russell & Sprenkle, 1983).

Дискриминативном анализом одговора супруге и супруга на поменутој скали утврђене су структуралне разлике у перцепцији породичног функционисања, које указују да су супрузи, генерално, незадовољнији остварењем степена контроле у породици, као и начином организовања заједничког времена и степеном прихватања пријатеља од стране породице, а супруге су мање задовољне спровођењем и остварењем дисциплине у породици и придржавањем улога чланова породице.

**Кључне речи:** Породични односи, задовољство, супружници

\*\*\*

Породични односи и њихова структура и динамика су недовољно повезани са понашањем сваког члана породице, посебно деце, која кроз породичне односе, структуру и динамику стичу основне образце понашања у процесу социјализације. Из тих разлога се породица све чешће јавља као основни ентитет у истраживању фактора који су повезани са широким подручјем психолошке проблематике. У склопу наведеног, обзиром да се ради о релативно новом подручју истраживања, као и у свим сличним ситуацијама, јављају се проблеми везани уз успостављање адекватног модела основних димензија овог подручја, као и у вези располагања адекватним мерним инструментима за процену и мерење тих димензија.

Подручје породичних односа и функционисања породице дефинисано је великим бројем модела, а за ово истраживање је одабран Олсонов циркумплекс модел (Olson, Russell i Sprenkle, 1983; Olson, 1985), првенствено из разлога што је он провераван у бројним емпиријским истраживањима и уз њега је везана метријски проверена обимна батерија тестова за процену базичних димензија овог модела. Најпознатији инструмент из те батерије је ФАЦЕС Ш који је конструисан на основу Олсоновог циркумплекс модела и који је адаптиран и проверен на популацији наших породица.<sup>1</sup> Емпиријске провере су извршене на репрезентативним узорцима брачних парова и породица различитог типа (породице са адолесцентом, брачни парови, породице са делинквентним чланом, психосоматогене породице, породице са депресивним чланом, породице са параноидним чланом).<sup>2</sup>

Ово истраживање је имало за циљ да провери адекватност Олсоновог циркумплекс модела за процену основних димензија брачних и породичних система. Наиме, у процесу конструисања прве, друге и треће верзије упитника ФАЦЕС, Олсон је, користећи факторску анализу, извршио кондензовање тих упитника почевши од скупа са 90 ставки, смањујући га на 50 (ФАЦЕС I), затим на 30 ставки (ФАЦЕС II), да

1 Поближе у Петровић (1992) и Рук (1991).

2 Поближе о томе у Olson, Russell & Sprenkle (1983), Петровић (1992).

би, напакон ФАЦЕС III садржавао 20 ставки (по 10 за кохезивност и адаптабилност породичног система). Нажалост, таква редукција је довела до тога да је дошло и до значајног смањења поузданости субскеала тог упитника, а прелиминарне анализе резултата који су добијени на нашој популацији показују да и факторска ваљаност ставки у тим субскеалама не одговара у потпуности полазном хипотетском моделу. Редукција је довела и до тога да је немогуће да се одреди статус породице на примарних четрнаест базичних аспеката<sup>1</sup> (које на секундарном нивоу формирају две основне димензије – кохезивност и адаптабилност). Због тога се показало да би било добро да се конструише мерни инструмент који процењује и задовољство са тих четрнаест примарних фактора. Као полазна основа за конструкцију новог инструмента послужила је Олсон-Вилсонова (Olson & Wilson, и Olson, 1985) Скала породичног задовољства која садржи 14 ставки од којих свака мери један од 14 примарних аспеката задовољства породичним функционисањем. За сваки од тих хипотетских примарних аспеката, за нову скалу ЗП-1 конструисане су по три ставке,<sup>2</sup> како би се прецизније одредила свака од наведених димензија.<sup>3</sup>

Основни циљ овог истраживања је био да се провере мерне карактеристике новоконструисане скале за процену задовољства породицом, да се стекне увид у основне димензије породичног функционисања, као и да се утврде структуралне разлике у перцепцији породичног функционисања између супруга и супруге у нормалним породицама.

### Методe

Да би се остварили постављени циљеви истраживања било је потребно да се новоконструисаном скалом за процену задовољства породицом (ЗП-1) испита узорак породица који је довољно репрезентативан за популацију породица у Војводини. Обзиром да структура породичних односа и функционисање у доброј мери зависи од фазе животног циклуса породице, у овом истраживању је поплација породица сужена на популацију комплетних породица које имају једно дете адолесцентног узраста. Истраживање је обухватило око 260 породица, а након прегледа података, задржано је 222 породице које су задовољавале карактеристике описане популације породица. Њихов број је обезбедио довољну репрезентативност овог узорка. Основне карактеристике узорка приказане су у следећој табели.<sup>4</sup>

- 
- 1 Тих четрнаест базичних аспеката су били полазна претпоставка за конструкцију скале ФАЦЕС II, а у скали ФАЦЕС III је извршена редукција на девет базичних аспеката.
  - 2 Код димензије "контрола" задржане су четири ставке, тако да скала ЗП-1 садржи 43 ставке.
  - 3 Те димензије су: (за адаптабилност) асертивност, контрола, дисциплина, преговарање и улоге; (за кохезивност) емоционална повезаност, границе, коалиције, време, простор, пријатељи, доношење одлука и интереси и рекреација.
  - 4 Због тога што је основни циљ овог истраживања био да се утврде структуралне разлике у задовољству супружника, овде нису приказани ни анализирани резултати који су добијени испитивањем адолесцената у испитаним породицама.



Табела 1

## ПОДАЦИ О СТАРОСТИ И СТЕПЕНУ ОБРАЗОВАЊА РОДИТЕЉА

ИСПИГ	старост			образовање			
	мин	макс	просек	Основно	Средње	Више	Високо
отац	32	60	45.8	3.6	41.4	26.1	28.8
мајка	32	56	42.0	10.8	61.3	14.9	13.1

Скала процене задовољства породицом ЗП-1 представља уобичајени психолошки мерни инструмент за процену ставова испитаника. Садржи 43 ставке - индикатора различитих аспеката породичног функционисања, а задатак испитаника је да код сваке ставке, на петостепеној скали Ликертовог типа, одреди у ком степену је задовољан тим аспектом породичног функционисања у сопственој породици. Одговори су скалирани тако да виши резултат указује на већи степен задовољства одређеним аспектом. У даљој обради је извршено кондензовање добијених одговара на ставкама, тако да су сабрани одговори на оне три ставке које мере једну од четрнаест основних аспеката породичног функционисања. Даљом кондензацијом резултата могуће је да се изведу два резултата вишег нивоа: задовољство адаптабилношћу породице (преко шест примарних димензија) и задовољство кохезивношћу породице (преко осам примарних димензија породичног функционисања). На послетку, сабирањем свих резултата могуће је добити податак о степену задовољства општим стањем у породици.

Да би се добили основни подаци о примењеној скали за процену задовољства породицом, као и да би се добили подаци о структуралним сличностима и разликама у процену стања у породици од стране супружника, резултати на примарних четрнаест аспеката задовољства функционисањем породице су анализирани поступком факторске анализе, а структуралне разлике у задовољству супружника утврђене су вишеструком дискриминативном анализом.

Обрада резултата је извршена на рачунару РС-АТ/286 програмским пакетом STATGRAPHIC.<sup>1</sup>

## Резултати

Обрада података се одвијала у три фазе:

\* у првој фази одређени су основни параметри дистрибуција резултата на скали ЗП-1 и ти резултати су приказани у табели 2; уједно је израчуната и поузданост скале за мушке и женске испитанике;

\* у другој фази извршена је факторска анализа матрице корелација четрнаест примарних димензија скале ЗП-1; значајни фактори су изоловани по Гутман-Кајзеровом критерију, а изоловани фактори су заротирани у варимакс позицију;<sup>2</sup> добијени резултати су приказани у табели 3;

- 1 Аутори захваљују Факултету физичке културе у Новом Саду на помоћи у коришћењу рачунара.
- 2 Обзиром да је у оба случаја излован само један значајни фактор, није било потребно да се примене и косоугле ротације заротираних фактора.

\* у трећој фази је извршена вишеструка дискриминативна анализа између резултата које су постигли супружници на четрнаест примарних димензија задовољства стањем у породици на скали ЗП-1 и ти резултати су приказани у табели 4;

Основни параметри дистрибуције резултата на скали ЗП-1 за испитане узорке супружника, показали су да овај мерни инструмент има задовољавајућу дискриминативност резултата и да процењује појаву која је, практички, нормално дистрибуирана (тестирање нормалитета дистрибуције Хи-квадрат тестом је показало да се обе дистрибуције не разликују статистички значајно од нормалне дистрибуције - код очева је  $\chi^2=11.12$  дф=7  $P>0.14$ ; а код мајки  $\chi^2=16.65$  дф=9  $P>0.05$ ).

Остали подаци о дистрибуцији резултата потврђују пређашњи закључак, а приказани су у табели 2<sup>1</sup>

Табела 2

ОСНОВНИ ПАРАМЕТРИ ДИСТРИБУЦИЈА РЕЗУЛТАТА НА СКАЛИ ЗП-1

Параметар	рез. оца	рез. мајке
Број испитаника	222	222
Аритметичка средина	155.71	169.57
Централна вредност	156.5	170
Доминантна вредност	149	179
Варијанса	307.26	386.59
Стандардна девијација	17.53	19.66
Стандардна грешка	1.18	1.32
Минимални резултат	57	71
Максимални резултат	203	213
Распон	146	142
Доњи квартил	145	158
Горњи квартил	167	183
Интерквартилно распршење	22	25
Коеф. закривљености	-1.01	-0.88
Коеф. спљоштености	4.61	2.55

1 Као што је већ напоменуто овде нису приказани резултати које су постигла деца у испитиваним породицама, али они су веома слични резултатима које су постигли родитељи, што потврђује стабилност и добре мерне карактеристике ове скале.

За потребе овог истраживања је од много већег интереса било каква се добија структура одговора када се резултати третирају као показатељи задовољства појединим индикаторима породичног функционисања. Из тих разлога је извршена факторска<sup>1</sup> анализа корелација међу четрнаест резултата који су били изведени са скале ЗП-1. Анализа је извршена посебно за мужеве, а посебно за жене, а добијени резултати су приказани у табели 3. Претходно ваља напоменути да је у оба случаја, по Гутман-Кајзеровом критерију, изолована само једна главна компонента као значајна, тако да је приказана само структура изолованог фактора. Код мушкараца (супружника) прва главна компонента објашњава 46% укупног коваријабилитета анализираних индикатора задовољства, а код жена (супруга) она објашњава 55% укупног коваријабилитета. Тако дефинисани укупни резултати имају и високу поузданост типа интерне конзистенције, јер код мужева Алфа индекс износи 0.910, а код жена он износи чак 0.938. Добијени резултати уједно указују да код наше популације породица, помоћу овог упитника, није могуће да се задовољство породичним функционисањем подели на задовољство степеном адаптабилности и на задовољство степеном кохезивности.

Табела 3

**КОРЕЛАЦИЈЕ ИНДИКАТОРА ЗАДОВОЉСТВА  
СА ПРВОМ ГЛАВНОМ КОМПОНЕНТОМ МЕРЕЊА**

Индикатор	отац	мајка
асертивност	0.784	0.761
контрола	0.691	0.768
дисциплина	0.732	0.737
преговарање	0.747	0.802
улоге	0.796	0.751
правила	0.718	0.767
емоц. повезаност	0.733	0.812
границе	0.604	0.596
коалиције	0.621	0.793
време	0.584	0.750
простор	0.600	0.677
пријатељи	0.384	0.599
доношење одлука	0.732	0.784
интереси и рекреација	0.667	0.764

1 Тачније речено, извршена је компонентна анализа јер су у дијагонали матрице корелација индикатора задовољства задржане јединичне вредности.

Као што се види, оба супружника на приближно једнаки начин структурирају своју перцепцију функционисања породице. Са становишта ових резултата могло би се закључити да су супруге ипак нешто конзистентније у процени функционисања породице, односно, да су оне, више него супружници, склоне да подједнако процењују сваки од наведених индикатора задовољства. Код супружника се примећује да у општој процени задовољства породичним функционисањем издвајају индикаторе кохезивности који указују на степен заједништва у породици при прихватању пријатеља појединих чланова породице, као и у структурирању заједничког времена.

На послетку, интересовало нас је да ли постоје неке структуралне разлике међу супружницима када они процењују задовољство појединим аспектима породичног функционисања. Резултати вишеструке дискриминативне анализе приказани су у следећој табели.

Табела 4

**СТАНДАРДИЗОВАНИ КОЕФИЦИЈЕНТИ ЗА  
ИЗОЛОВАНУ ДИСКРИМИНАТИВНУ ФУНКЦИЈУ  
И РЕЗУЛТАТИ ЈЕДНОСМЕРНЕ АНАЛИЗЕ ВАРИЈАНСЕ**

Индикатор	коэффициент	Ф-тест	значајност
асертивност	0.16	6.91	0.009
контрола	-1.13	595.60	0.000
дисциплина	0.36	10.13	0.002
преговарање	-0.11	10.13	0.002
улоге	0.13	0.54	0.471
правила	0.13	91.91	0.000
емоц. повезаност	0.14	4.41	0.036
границе	0.00	20.37	0.000
коалиције	0.04	23.93	0.000
време	-0.20	63.43	0.000
простор	0.08	4.19	0.041
пријатељи	-0.42	384.89	0.000
доношење одлука	0.17	3.82	0.051
интереси и рекреација	0.04	34.08	0.000
Wilks $\lambda=0.231$	$\chi^2=637.38$	df=14	$P<0.000$
Центроиди група:	Мужеви=1.82	жене=-1.82	

Као што се види, добијена је значајна дискриминација између задовољства мушкараца и жена када они то оцењују преко основних компоненти породичног функционисања. Мужеви су значајно мање задовољни оствареним степеном контроле у породици, као и начином организовања заједничког времена и степеном прихватања пријатеља од стране осталих чланова породица, а супруге су мање задовољне

спровођењем и остварењем дисциплине у породици и придржавањем улога чланова породице.

Подаци из дискриминативне анализе се донекле разликују од података из једносмерне анализе варијансе, што се и могло очекивати, јер су поједини индикатори породичног функционисања у толико високим међусобним корелацијама да су добијене униваријантне разлике, делимично и резултат интерактивног дејства осталих индикатора.

Добијени резултати, уједно, указују да резултати који су добијени мерењем степена задовољства породичним функционисањем код супружника доводе у сумњу оправданост израчунавања заједничких резултата за целу породицу (најчешће се то ради тако да се израчуна просечни резултат на основу резултата које су постигли чланови породице), јер се резултати супружника, због квалитативних разлика у структури, тешко да се могу свести на једну заједничку димензију. Због тога још увек остаје остворен проблем кондензовања резултата чланова породице у јединствени резултат за породицу као ентитет испитивања.

### Закључак

На узорку од 222 породице, где су били испитани оба супружника, примећена је неовоконструисана скала ЗП-1 која је конструисана са намером да процењује *сћејен задовољства чланова породице са остварењем сваке од четрнаест примарних аспеката породичног функционисања и са две димензије* (кохезивношћу и адаптабилношћу породице), како то претпоставља Олсонов циркумплекс модел брачног и породичног функционисања.

Анализа добијених резултата је показао да скала ЗП-1 има добре мерне карактеристике и да може да послужи као поуздан мерни инструмент за процену задовољства породичним функционисањем, као и да се може применити на све чланове породице, укључивши и децу - адолесценте.

Анализа факторске структуре примарних четрнаест димензија (индикатора) породичног функционисања је показала да се ови индикатори не групишу у, према Олсону, претпостављене две основне димензије породичног функционисања (степен кохезивности и степен адаптабилности породице), већ се коваријабилитет свих четрнаест индикатора може, на задовољавајући начин, објаснити једним јединим фактором, који смо могли, на основу добијених резултата, да дефинишемо као опште задовољство сопственом породицом.

Готово истоветни резултати су добијени и у анализи резултата мужева и у анализи резултата жена, тако да ови подаци у доброј мери доводе у сумњу примењивост Олсоновог модела брачних и породичних односа, када се ради о породицама из наше популације.

Напослетку, интересовало нас је да ли *постоје разлике у перцепцији стања и односа у породици када ће процене врше, сваки за себе, оба супружника*. Дискриминативна анализа је показала да *постоје значајне ситуационе разлике у перцепцији одређених аспеката породичног функционисања, иако да су сујрузи значајно мање задовољни, у односу на њихове сујрузе*, начином како се остварује контрола у њиховој породици, као и начином организовања заједничког времена и начином прихватања пријатеља од стране осталих чланова породице. Супруге су, са друге стране, незадовољније од својих супруга спровођењем и остварењем дисциплине у породици и придржавањем улога чланова породице. Ове разлике у перцепцији породичног функционисања су условљене, највероватније, специфичностима у улогама супруга и супруге, тако да свако од њих, кроз оцењивање сопственог

задовољства постојећим стањем, индиректно указује и које аспекте породичног функционисања би требало унапредити, да би се он боље осећао у тој породици. Није занемарива чињеница да супрузи више инсистирају на побољшању ових видова контроле у породици који одређују релације са децом, као и да то, највероватније, траже и кроз захтеве да породица више времена проводи заједно и да то време буде што квалитетније искористишено, као и да породица има што више општеприхваћених, или заједничких пријатеља. Дакле, мужеви првенствено инсистирају на што бољем остварењу релација родитељи - деца, док супруге више инсистирају на томе да се побољша њихов статус, што може да се деси уколико се сви чланови породице дисциплиновано придржавају својих улога. Иначе, глобално гледајући, супруге су на упитнику ЗП-1, у просеку, испале задовољније сопственом породицом, но што су то исказали њихови супрузи.

#### Прилог: СТАВКЕ ИЗ СКАЛЕ ЗП-1<sup>1</sup>

##### **Емоционална повезаност**

- Задовољство постојећим степеном блискости међу члановима породице
- Задовољство спремношћу чланова породице да препознају жеље и потребе других
- Задовољство подршком које му (joj) пружа породица

##### **Границе**

- Задовољство могућношћу да ствари које желе задрже за себе
- Задовољство спремношћу чланова породице да траже и примају сугестије за породичне проблеме од људи ван породице
- Задовољство тиме колико породица чува своју приватност

##### **Коалиције**

- Задовољство међусобним односом родитеља у породици
- Задовољство подједнаком блискошћу свих чланова у породици
- Задовољство непристрасношћу осталих чланова породице приликом сукоба између њега (ње) и једног члана породице

##### **Време**

- Задовољство количином времена које су чланови породице спремни да посвете једни другима
- Задовољство учесталошћу окупљања целе породице
- Задовољство квалитетом заједнички проведеног времена у породици

##### **Простор**

- Задовољство мотивисаношћу чланова породице за свакодневним заједничким окупљањем у кући
- Задовољство заједничким боравком целе породице код куће
- Задовољство слободом да будете сами код куће када то жели

##### **Пријатеља**

- Задовољство избором пријатеља чланова породице
- Задовољство прихватањем његових (њених) пријатеља од стране чланова породице
- Задовољство бројем заједничких породичних пријатеља

---

1 Овде су ставке дате груписано према базичним аспектима породичног функционисања. У самом инструменту оне су испремештане, како би се укљонили ефекти повезаности резултата на ставкама због сличности садржаја.

### **Доношење одлука**

- Задовољство учешћем чланова породице у доношењу значајних породичних одлука
- Задовољство спровођењем заједничких донесених одлука у породици
- Задовољство ефикасношћу у заједничком решавању проблема

### **Интереси и рекреација**

- Задовољство подршком чланова породице када су у питању његова (њена) лична интересовања
- Задовољство постојањем заједничких интересовања у породици
- Задовољство забавом у кругу породице

### **Асертивност**

- Задовољство доживљајем слободе да у породици изрази оно што мисли
- Задовољство могућношћу да изрази приговоре и замерке осталим члановима породице
- Задовољство степеном отворености комуникације међу члановима породице

### **Контрола**

- Задовољство сарадњом између деце и родитеља у решавању проблема
- Задовољство доношењем одлука у породици од стране родитеља
- Задовољство могућношћу млађих чланова породице да приговоре старијим члановима
- Задовољство могућношћу да се, у зависности од ситуације, промени вођа акције у породици

### **Литература:**

Olson, H. D., Russell, S. C. i Sprenkle, H. D.: Circumplex model of marital and family systems: VI Theoretical update, *Family Process*, Vol. 22,1983.

Olson, H. D. & Wilson, M.: Family satisfaction. U Olson: Family inventories (Revised edition). *Family Social Science*, University of Minnesota, Minnesota,1985.

Петровић, В.: *Силање и односи у психосоматској породици*, Необјављен магистарски рад, Филозофски факултет Универзитета у Београду1992.

Волф, Б. и В. Петровић: Коришћење метода компјутерске статистике у психодијагностици зрелости личности, *Зборник истраживачких радова 1986-1990*, Институт за педагогију, Нови Сад, 1991,173-182

\*\*\*

### **Dr Boris Wolf, mr Vesna Petrović Differences between spouses in satisfaction with family Summary**

A recently constructed ZP-1 scale for measuring satisfaction with family functioning was applied to 222 families in Vojvodina. The scale contains 43 items for measuring 14 basic aspects of family cohesion and adaptability, in accordance with Olson's circumplex model (Olson, Russel and Sprenkle, 1983).

By applying discriminative analysis in this scale to husbands' and wives' answers structural differences were established in the perception of family functioning which show that husbands are, in general, less satisfied with exercising control in family, with the ways of organizing time together and the extent to which family accepts friends, while wives are less satisfied with establishing and maintaining discipline in the family and with family members' sticking to their roles.

**ИНДИВИДУАЛНА ОБЕЛЕЖЈА УЧЕНИКА И ШКОЛСКО  
ПОСТИГЊУЋЕ**

**Резиме:** У раду се анализирају резултати истраживања о повезаности способности, мотивације и особина личности ученика и њиховог школског постигнућа у класичној, програмираној и проблемској настави. Констатоване су важне дистинктивне карактеристике ученика које утичу на разлике у њиховом школском успеху. Резултати указују на потребу диференцијације наставе као чиниоцу побољшања школског постигнућа, посебно мање успешних ученика.

**Кључне речи:** индивидуалне особине ученика, способности, мотивација, школско постигнуће

\*\*\*

Одавно су истакнути захтеви за уважавањем индивидуалних разлика међу ученицима и за прилагођавањем облика и метода васпитно-образовног рада специфичним карактеристикама ученика ради побољшања и унапређења њиховог школског постигнућа. Ова усклађивања облика и садржаја рада са особинама и способностима ученика још увек се недовољно врше у пракси или се, пак, претежно заснивају на спонтаним искуствима наставника и њиховом здраворазумском заснивању диференцираних и индивидуализованих облика рада. Резултати истраживања, мада су често ограничени обухватом малог броја особина и способности ученика, појединих наставних предмета и њихових садржаја, као и малог броја облика и метода наставе, још увек се недовољно примењују у диференцијацији и индивидуализацији васпитно-образовног рада. Отуда потреба за стучним усавршавањем наставника у циљу упознавања са досадашњим резултатима истраживања о могућностима и облицима диференцијације и индивидуализације наставе, потреба за даљим истраживањем ове проблематике уз непосредније учешће наставника – практичара у истраживању, те потреба за развијањем методолошких приступа и изградом подесних инструмената за испитивање важних индивидуалних обележја ученика различитог узраста.

**Проблем истраживања**

Овај рад је посвећен актуализовању неких резултата једног истраживања (Квашчев, Р. и сар. 1989) о повезаности способности и особина личности ученика са њиховим постигнућем у различитим облицима наставе (класичне, програмиране и проблемске). У истраживању се пошло од сазнања да на школско постигнуће ученика доминантно утичу њихове способности, мотивација и особине личности, као и да различитом склопу особина, способности и мотивације ученика одговарају различити облици, методе и садржаји рада. Полазне основе рада засноване су на теоријама и истраживањима Ајзенка, Катела и Квапчева. Као илустрација налаза о повезаности способности, мотивације и особина личности са школским постигнућем наводе се сажети резултати Катела (1973).



Табела 1.

**Корелације тестова личности, способности и мотивације са школским постигнућем**

Примењени тестови		Корелација са успехом
1.	Кателов тест личности (HSPQ)	0.52
2.	Кателов тест мотивације (SMAT)	0.52
3.	HSPQ + SMAT	0.69
4.	HSPQ + SMAT + IQ	0.85

Приказаним вредностима корелације треба додати и налаз више истраживања о коефицијенту корелације између интелигенције и школског постигнућа који износи око 0.50. Наведене вредности коефицијената корелације потврђују да се школско постигнуће може потпуније објаснити здруженим утицајем способности, мотивације и особина личности него утицајем сваке варијабле посебно. То одговара и природи истовременог и повезаног дејства наведених фактора на постизање школског успеха. Као педагошка консеквенца ових налаза може се сматрати захтев да наставници при објашњењу школског постигнућа, као и при настојању да се оно унапреди, имају у виду здружено дејство сва три фактора, те да стварају одговарајуће услове за њихов развој. У пракси, међутим, наставници, а поготово родитељи, школски успех приписују најчешће и скоро искључиво способностима ученика, док се њихов неуспех најчешће објашњава недостатком мотивације за учење, занемарујући, у оба случаја, допринос осталих чинилаца.

Проучавање утицаја способности, мотивације и особина личности на школско постигнуће омогућило је да се упозна склоп важних дистинктивних карактеристика групе ученика који постижу истакнуте резултате, затим групе ученика који постижу средње резултате и групе ученика који постижу слабије резултате у школском учењу (Квашчев, Р. и Радовановић, В. 1977). Постојање склопова дистинктивних карактеристика ученика, утврђених емпиријским истраживањем, омогућује да се специфично обликовани садржаји образовања примене у различитим облицима наставе, да би свака група ученика остварила за њу оптималне резултате.

**Метод истраживања**

У поменутом истраживању (Квашчев, Р. и сар. 1989) примењено је тридесет шест инструмената за процену интелектуалних способности, мотивације и особина личности, као предикторских варијабли. Ове варијабле су изабране у складу са факторским теоријама способности и личности Катела, Ајзенка и Момировића. Сви испитивани ученици су у приближно истом периоду учили програмске садржаје (по три наставне јединице, припремљене по принципима класичне, програмиране и проблемске наставе). Након обрађених наставних садржаја, у једном облику наставе, примењени су тестови знања ради мерења постигнућа, као критеријумској варијабли. Програмски садржаји из српског језика и из хемије, обликовани су према захтевима класичне, програмиране и проблемске наставе, третирани су као материјал за учење.

Узорак испитаника је чинило 231 ученик I разреда средње школе из градске средине, различите школске/професионалне усмерености.

У обради резултата коришћени су, осим стандардних поступака за изучавање централних и дисперзионих тенденција, факторска анализа, униваријантна и мултиваријантна анализа варијансе и мултипла регресиона анализа.

## Резултати истраживања

У овом раду анализираће се само део резултата истраживања о дистинктивним карактеристикама ученика који постижу различити школски успех и о утицају склопа способности, мотивације и особина личности ученика на њихово постигнуће у појединим облицима наставе.

На основу значајности разлика<sup>1</sup> у изражености појединих способности, мотива и особина личности може се закључити да ученике са *одличним и врло добрим успехом* карактеришу следеће особине: више интелектуалне способности (све разлике на тестовима когнитивних способности изражене су у корист ових ученика), затим срдачност и спремност за сарадњу, савесност благост и самоконтрола, висока самооцена своје личности и својих способности, виши ниво мотива постигнућа, а мали степен анксиозности, неуротичности и других неповољних конативних фактора. Недовољно успешне ученике, који постижу *довољан или недовољан успех*, одликују следеће особине: нижи ниво интелектуалних способности, ниска оцена вредности своје личности и својих способности, низак ниво мотива постигнућа, мање изражена савесност и интегрисаност личности, а већа израженост анксиозности, агресивности, импулсивности и неповерења у људе. Ученици који постижу *добар успех*, по склопу својих способности и особина, ближи су неуспешним ученицима, уз мању израженост импулсивности и неповерења у људе, а већу испољеност мотива постигнућа и самооцене вредности своје личности и својих способности.

Ако се издвоје обележја интелектуалних способности (а чији је допринос успеху ученика најмање споран), онда се основне разлике између успешних и неуспешних ученика налазе у подручју мотивације, емоционалне стабилности и интегрисаности личности, у развијености селф-сентиманта и савесности, те у изражености анксиозности, агресивности, импулсивности и неповерења у људе. Поменуте особине личности су добрим делом социјално условљене, посебно односом према деци у раном периоду развоја, породичним и школским утицајима, подстицањем самосталности и слободног развоја деце и младих, раним постављањем прикладних захтева и задатака, неговањем радозналости и иницијативе, поткрепљивањем успешности и напредовања, омогућавањем шире социјалне комуникације, стварањем услова за улагање напора у решавању различитих проблема и сл. С обзиром на удео социјалних чинилаца у развоју поменутих дистинктивних особина успешних и мање успешних ученика, може се сматрати да је, организованим и систематским васпитним поступцима и активностима током дужег времена, могуће у извесној мери утицати на побољшање неких од наведених особина, посебно код неуспешних ученика и ублажити њихово неповољно дејство на школско постигнуће. Систематске васпитне активности требало би да допринесу смањењу анксиозних и агресивних тенденција, а побољшању мотивисаности, емоционалне стабилности и интегрисаности личности, већој прилагодљивости, самопоштовању, самосталности и поверења у људе. Ови ефекти би, вероватно, допринели и повећању интелектуалне ефикасности ученика који не постижу задовољавајући успех, пошто се око 38% варијансе испољавања

1 В. табелу 2.

интелектуалних потенцијала могу приписати конативним регулационим механизмима (Момировић, К. и сар. 1977).

Табела 2.

**Ф-однос и ниво значајности разлика особина и способности између група**

		<i>одлични</i> <i>доволни</i>		<i>одлични</i> <i>добри</i>		<i>добри</i> <i>доволни</i>	
		F	P	F	P	F	P
1.	D-48	28.42	0.01	10.88	0.01	2.29	-
2.	S-2	22.09	0.01	16.64	0.01	0.10	-
3.	P-2	34.24	0.01	38.83	0.01	0.25	-
4.	N-2	25.37	0.01	14.73	0.01	0.96	-
5.	MEM.	19.78	0.01	7.96	0.01	6.37	0.05
6.	TRIM.	21.20	0.01	4.19	0.05	3.47	-
7.	TDO-S	7.69	0.01	0.84	-	6.86	0.05
8.	TDO-P	0.15	-	0.20	-	0.04	-
9.	TOK	46.84	0.01	23.61	0.01	2.03	0.01
10.	A	5.56	0.05	7.71	0.01	0.33	-
11.	B	37.81	0.01	12.59	0.01	2.90	-
12.	C	1.26	-	1.70	-	0.08	-
13.	D	0.48	-	3.54	-	0.38	-
14.	E	0.00	-	0.42	-	0.28	-
15.	F	2.28	-	0.49	-	0.40	-
16.	G	15.60	0.01	5.90	0.05	1.28	-
17.	H	0.40	-	0.84	-	0.11	-
18.	I	16.71	0.01	8.37	0.01	0.66	-
19.	J	0.07	-	0.17	-	0.34	-
20.	O	5.52	0.05	4.36	0.05	0.00	-
21.	Q-2	0.03	-	0.57	-	0.71	-
22.	Q-3	13.79	0.01	5.02	0.05	0.85	-
23.	Q-4	0.56	-	0.17	-	1.07	-
24.	A-1	6.56	0.05	4.88	0.05	0.55	-
25.	T-15	37.65	0.01	12.15	0.01	2.57	-
26.	N-14	5.38	0.05	2.37	-	0.17	-
27.	SP-3	12.58	0.01	1.63	-	2.87	-

		<i>одлични довољни</i>		<i>одлични добри</i>		<i>добри довољни</i>	
		F	P	F	P	F	P
28.	SIG-1	40.04	0.01	8.79	0.01	.488	0.05
29.	RG-1	1.30	-	0.38	-	1.99	-
30.	ETA-1	1.94	-	6.74	0.05	1.44	-
31.	B	50.07	0.01	28.68	0.01	0.55	-
32.	C	191.20	0.01	56.46	0.01	30.22	0.01
33.	O	1.87	-	0.03	-	0.67	-
34.	МОП	81.81	0.01	31.51	0.01	8.75	0.01
35.	E	0.07	-	0.09	-	0.00	-
36.	H	3.66	-	1.00	-	0.35	-
		P.05=3.91		P.05=3.91		P.05=3.94	
		P.01=6.81		P.01=6.81		P.01=6.90	

На основу утврђеног различитог склопа особина, способности и мотивације личности успешних и неуспешних ученика, претпоставило се да ће два групама одговорати различити облици учења, као и да ће различита својства ученика доприносити њиховом успеху у класичној, програмираној и проблемској настави. Иако је истраживање организовано у ограниченим условима (примењена су три облика учења на градиву само два наставна предмета, током веома кратког временског периода), резултати могу бити више подстицај за даља и потпунија истраживања, него што су коначни одговори на полазна питања.

Основни налази овог дела истраживања, (в. Квашчев и сар. 1989. стр. 149 – 150), могу се сумирати на следећи начин: склоп одређених способности, особина и мотива значајно је повезан са успехом одличних и врло добрих ученика у сва три облика наставе, док је ова повезаност код ученика недовољног и довољног успеха само у учењу по принципима проблемске наставе и само на градиву српског језика. У учењу садржаја хемије нису добијени јасни резултати. На основу доприноса појединих варијабли успеху у примењеним облицима наставе, констатовано је да је успех одличних и врлодобрих ученика условљен доминантно њиховим когнитивним способностима, јаким мотивом постигнућа и одсуством неуротичних тенденција. Насупрот томе, виша израженост неуротичних тенденција и других неповољних конативних особина негативно утиче на испољавање интелектуалних потенцијала ученика са довољним и недовољним успехом.

### **Закључак**

Резултати истраживања потврђују налазе ранијих проучавања Квашчева о могућностима утврђивања важних дистинктивних особина ученика који постижу различити школски успех, пружајући доказе о њиховој важности за организацију васпитно-образовног рада. Томе посебно доприносе резултати другог дела истраживања о утицају појединих способности, особина личности и мотива, као и њиховог специфичног склопа на школско постигнуће у различитим облицима наставе.

Мада је истраживање изведено у ограниченим условима, констатоване разлике упућују на потребу веће диференцијације и индивидуализације наставе. Наиме, налаз да ученици са одличним и врлодобрим успехом углавном успешно превазилазе ограничења појединих облика наставе и постижу високе образовне резултате, може се сматрати очекиваним, с обзиром на њихов склоп особина личности. Успех ученика са недовољним и довољним успехом у проблемској настави потврђује да и они могу потпуније искористити свој интелектуални потенцијал ако их настава поставља у положај субјекта и ако је усклађена на склопом њихових способности, мотива постигнућа и важних особина личности. Истраживање, дакле, указује на важност усклађивања метода и облика рада са склопом особина, способности и мотивације ученика, те пружа подршку индивидуализацији и диференцијацији васпитно-образовног рада.

Литература:

Квапчев. Р. и Радовановић, В.: Утицај способности, сложаја особина личности и мотивације на успех у школском учењу, Београд, *Психологија*, 1977, 1, 31 – 75.

Квашчев, Р., Ђурић, Ђ. и Кркљуш, С.: *Способности, особине личности и успех ученика*, Нови Сад; Завод за уџбенике, 1989.

Момировић, К., Игњатовић, И., и Шипка, П.: Каноничке релације когнитивних и конативних димензија, Београд. *Психологија*, 1977, 3.

\*\*\*

**Dr Dorde Đurić**

**Individual characteristics of pupils and achievement at school  
Summary**

The paper analyzes the results of research on the interrelatedness on abilities, motivation and personality traits of pupils and their school achievement in traditional, programmed and problem teaching. Important distinctive characteristics of pupils have been established which influence the differences in their school achievement. The results point out the need for differentiation of teaching as a factor of improving school achievement, especially that of less successful pupils.



## КАКО СЕ МЕЊА ОДНОС РОДИТЕЉ-ДЕТЕ СА УЛАСКОМ У АДОЛЕСЦЕНЦИЈУ

**Резиме:** Текст разматра основне промене до којих долази у односу родитељ-дете са уласком у период адолесценције. Анализира се напуштање позиције једностраног ауторитета, промене у комуникацијама и промене у доживљају родитеља; родитељ је све више реална личност, са позитивним и негативним особинама, а не више свемоћни и непогрешиви ауторитет. Разматрају се и разлике у односу са оцем и односу са мајком у адолесценцији.

**Кључне речи:** адолесценција, однос родитељ-дете, родитељство

\*\*\*

Врло дуго одржавало се схватање да родитељ у адолесценцији бива са свим одбачен и да његово место заузимају вршњаци чија улога и значај постају пресудни у социјализацији младог адолесцента. Из овог схватања произишла је и позната екстремна поставка о "јазу међу генерацијама" и пратећим проблемима у комуникацији између генерација родитеља и деце.

Овакво схватање није емпиријски потврђено. На основу савремених истраживања (Rutter, 1979; Капор-Стануловић, 1988) јасно је да *улога родитеља осипаје и даље бива у развоју адолесценција. Међутим, сами квалитет односа се ипак мења.*

Развојне промене у односу родитељ-дете састоје се у следећем. У детињству се интеракција између родитеља и детета заснива на принципу размене; родитељ пружа помоћ, бригу, заштиту, а дете узвраћа послушношћу. Интеракција између детета и детета у детињству заснива се на принципу директне реципрочности. Постоји осећање једнакости, истих права и могућности и деца траже и проналазе прихватљива решења кад дође до размимоилажења. Јунис (Youniss, 1980) тврди да се кроз интеракцију са родитељем дете учи хијерархијским правилима у друштвеним односима, док се кроз интеракцију са другим дететом дете учи принципима једнакости, заједништва и "фер плеја".

Шта се дешава у адолесценцији? У адолесценцији, уствари, дете уноси у свој однос са родитељем неке елементе односа са вршњаком из доба детињства. Адолесцент и даље поштује статус родитеља и спреман је да слуша и да заузме релативно подређен статус у односу на родитеља, али у том односу има све више реципрочности, пошто и родитељ и дете - сад адолесцент - примећују и постепено прихватају одраслост тог детета, његове развијеније способности мишљења, закључивање, итд. Однос постаје све више однос двоје једнаких, или бар скоро једнаких. Послушност је више вољна него аутоматска и беспоговорна, као што је то био случај у детињству, чести су договори, приговори, тражи се начин да се ставови и мишљења усагласе и да се дође до решења која ће бити обострано прихватљива. Родитељи који су више вољни и спремни да се адаптирају на ове промене у односима и начину комуницирања са својим дететом имаће и мање проблема и читав ток адолесценције биће мирнији. (Изузетци су деца са психопатолошким променама које онемогућавају и њима и њиховим родитељима да остваре постепену адаптацију на развојне промене које носи адолесценција).

Оно што је посебно интересантно јесте чињеница да промене у интеракцији родитеља и детета потичу првенствено од стране младе особе, а не од стране родитеља. Адолесцент уноси своја искуства, стечена кроз раније контакте са вршњацима у своје односе са родитељем. Он очекује и тражи договор са родитељем, партиципацију у одлучивању. Тиме је још једном потврђена поставка о двосмерној социјализацији; не само да родитељ утиче, мења, социјализује дете, већ стално и у свим областима дете утиче, трансформира односе са родитељем и одређује услове у којима ће даље да се сам развија.

Мења се и врста ауторитета који ће родитељима да има. У детињству родитељ је ауторитет који одлучује и одређује правила понашања. У адолесценцији се са таквог једностраног ауторитета прелази на све виши степен учествовања младе особе у одлучивању. Ипак, родитељ задржава позицију ауторитета. Резултати показују (Youniss, Смоллар, 1985) да адолесцент одобрава право родитељима на усмеравање и контролу њиховог понашања, као и на право да очекују од своје деце извесни ниво постигнућа и придржавања одређених правила. Поред тога, адолесцент тражи савет од својих родитеља кад су у питању све важније одлуке. Родитељев ауторитет у адолесценцији ипак се разликује од ауторитета који је постојао у детињству (што указује на битне развојне промене у односима родитељ-дете). У чему се састоје те разлике?

а) Комуницирање са родитељима је сад у адолесценцији селективно; о неким темама адолесцент ће комуницирати само са једним од родитеља, о неким ни са једним. Није сасвим јасно да ли родитељ дозвољава више приватности или адолесцент више ускраћује информација - тек родитељ није више упућен у све што адолесцент има у свом животном репертоару.

б) Друга разлика је у томе што, иако је родитељ и даље ауторитет, адолесцент осећа да може да више и чешће учествује у доношењу заједничких одлука, области у којима родитељи обично не дају такву могућност и задржавају пуни ауторитет су област школског успеха и разрешавања међусобних несугласица и свађа. У тим областима родитељ обично поставља захтев, односно окончава неспоразум онако како се њему чини најподеснијим, рачунајући на свој ауторитет. Договора и преговора нема. Насупрот томе, у области личног, приватног живота и проблема на које адолесцент наиђе, родитељ ће дозволити далеко већи степен партиципације самог адолесцента.

Постоји разлика у примени ауторитета између очева и мајки. Очева интересовања обично се ограничавају на школски успех, планове за будућност, понекад на дискусије о друштвено-политичким темама. Насупрот томе, интересовања мајки иду и шире од ових области. Она је заинтересована и за дететове интерперсоналне односе, за емоционалне везе. Ове разлике у интересовањима воде даље у то да ће мајке и очеви примењивати свој ауторитет у различитим областима и у различитом степену, сходно наведеним интересовањима. Пошто су области за које је мајка чешће заинтересована (дететов социјални и емоционални живот) области у којима не постоје стриктна правила којих би се требало придржавати, произилази даље да ће мајка чешће да буде спремна на кооперацију са децом у доношењу одлука у овим областима. Дакле, мати ће више учествовати у дететовом емоционалном и социјалном животу, више ће бити присутна у свакодневним збивањима, бригама, проблемима, више ће пратити тај део развоја. Отац у већини случајева остаје искључен из ових области. (Ови резултати су добијени на узорку америчких адолесцената. Сличних података за нашу средину нема. Но, површним упоређењем, узимајући у разматрање податке из студија у нашој земљи које су се само маргинално тичале ових проблема, чини се да већих разлика нема. Остаје да се прецизним, методолошко коректним начином, изврше упоређења са нашим адолесцентима.)

Мења се и свеукупни доживљај родитеља. *За преадолесценција* родитељ није личност у правом смислу речи. У његовом опису родитеља *родитељ нема мана*. *Родитељ је више фигура, ауторитет, него личност*. Фигура која има снагу и моћ да уради и постигне много, посебно оно што је детету недостижно. Да подсетимо, *истој оштрици тенденција да се ауторитет овде веома мистично, нереално*.

Тек уласком у адолесценцију *дете почиње да родитеља види као личност, особу са много мана и врлина*, особина које више или мање цени, и разноликим, неједначним способностима у различитим областима, особу која нешто и не зна, не може. Чини се да је ово у складу са променом од једностраног ауторитета родитеља који је постојао у детињству ка све чешћој кооперацији. И у овом домену постоји разлика између мајки и очева. Наиме, мајке брже и у већем степену постају "личност" за своју адолесцентну децу. Ово је резултат раније описаних разлика у учесталости и врсти конверзација са мајкама и очевима. Као што је речено, мајке чешће разговарају са својим адолесцентима, оне улазе у емоционалне и социјалне сфере живота своје деце, а пре прелазе са односа "ауторитет-подређени" на однос равноправних, однос сарадње и договора, заједничких доношења одлука. Управо то чини да мајке брже у очима своје деце добију све атрибуте личности, са свим врлинама и манама.

По свему судећи однос са оцем и однос са мајком је различити. Резултати Јуниса и Смоларове (Younis, Смоллар, 1985) дају врло интересантан податак. Упитани да опишу свој однос са родитељима, адолесценти по правилу описују два односа, један са оцем, други са мајком. Однос са оцем, као што је речено, је по својим квалитетима добрим делом наставак односа дете-отац из детињства. Отац има добар увид у живот и проблеме, добродошао је саветодавац, зна шта је добро за дете, поставља јасна очекивања, и даље важи као ауторитет. Мати, такође, исказује своја очекивања у вези са будућношћу детета, и она одређује норме понашања, и она је ауторитет, али, поред свега тога, она се ангажује и у другим областима дететовог живота, у свакодневним искуствима, доживљајима, хобијима, у ономе шта то дете окупира. Она је више и чешће особа којој се адолесцент поверава, више је у току са оним делом приватног који је адолесцент изборио за себе, учешће је у прилици да дели недоумицу, да да савет, да заједнички са дететом налази решења, више на бази договора, а мање на делењу коначних решења. Ово све даје један посебан тон односу мати-adolесцент, и у том контексту и постављање захтева и очекивања од стране мајки добија једно посебно, другачије значење. Однос са мајком је смешта ауторитета и сарадње, блискости и поштовања. Однос са оцем је мање сложен у том погледу. У целокупној динамичности породице овај сложен однос мајке и адолесцента имаће утицаја, наравно, и на однос оца и адолесцента. Није сасвим јасно кад то очеви губе присни контакт са својом децом, али резултати казују да се по правилу оне заједничке игре, послови, изласци, спортска надметања, изливи нежности између оца и детета губе како то дете уђе у адолесценцију.

Родитеља, дакле, имају одвојене функције, али функције које се допуњују. Развој у адолесценцији у непотпуним породицама, или онима код којих је, из било којих разлога, контакт са једним родитељем смањен, недовољан, непотпун, биће поремећен, а посебно ће бити поремећен процес индивидуације, услед специфичне улоге коју имају посебно отац, а посебно мајка у овом процесу.

Овим променама започет је процес индивидуализације којим ће се дете, сад већ адолесцент, ослободити стање зависности према родитељима.



Литература:

Капор-Стануловић, Н.: *На њују ка одраслости*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1988.

Капор-Стануловић, Н. Јаз међу генерацијама у адолесценцији: мит или стварност?, *Зборник Института за ђедаџију*, свеска 4, стр 19-26, Нови Сад, 1986.

Rutter, M.: *Changing Youth in a Changing Society*, Nuffield Prov. Hosp. Trust., 1979.

Youniss, J., Smollar, J.: *Adolescent Relations with Mothers, Fathers and Friends*, Chicago: Univ. of Chicago Press, 1985.

\*\*\*

**Dr Nila Kapor-Stanulović**  
**The changes in parent-child relationship at the beginning of adolescence**  
**Summary**

The paper deals with principal changes that take place in parent-child relationship at the beginning of adolescence. The abandoning of the position of exclusive authority, changes in communication and in perceiving parents are analyzed; the parent increasingly becomes a real personality, with positive as well as negative traits, rather than all-powerful and infallible authority. The differences between the relationship with mother and father in adolescence are also dealt with.



## ПСИХОЛОШКО ТУМАЧЕЊЕ МРЖЊЕ

**Резиме:** У раду се разматрају постојеће теорије мржње и агресивности и то: психоаналитичка, бихејвиористичка и хуманистичка. Уводи се и један нов поглед са становишта недуалистичког мишљења, где се као кључ за разумевање узима однос човека и света.

Док је према дуалистичком схватању (раздвојености човека и света), зло (мржња и агресивност) ситуирано или у човеку (у виду нагона) или у свету (као реакција на спољашње аверзивне дражи и ситуације), према недуалистичком схватању, зло је наш избор, деструктивна акција (а не реакција). Оно је део односа који сами стварамо, па смо ми ти који смо и одговорни за њега.

**Кључне речи:** мржња, агресивност, когниција, нагон, реакција, избор

\*\*\*

Тумачење природе и порекла зла је старо теолошко и филозофско питање. У оквиру хришћанства формулисане су две супротне концепције: једна, по којој је зло самостални, посебни ентитет (манихејско схватање) и друга, по којој зло не постоји као посебан ентитет, већ је оно само одсуство доброг (схватање св. Августина).

У психолошким теоријама присутна су оба схватања и то: психоаналитичка Фројдова теорија агресивности (и мржње) је изданак манихејског дуалистичког учења о злу, док је Масловљева хуманистичка теорија наследник Августиновог учења.

Међутим, за разумевање феномена мржње (зла) није довољно одредити да ли оно (зло) постоји или не као посебан ентитет, већ је још и важније одредити контекст излагања у оквиру кога ће се проблем разматрати, да би се проблем могао сагледати у целини, а не парцијално. Јер, свако парцијално сагледавање, оно које не узима контекст у обзир губи из вида целину и онемогућава разумевање суштине проучаваног феномена.

Шта би могао да буде контекст нашег излагања? Одговор је да је то *однос човека и свега* који је битан за разумевање посматраног и проучаваног феномена мржње (зла).

У савременим психолошким теоријама *човек и свеи* су одвојени: они су у раскораку, супротстављени један другоме, противречни или равнодушни, али никако у слагању, узајамној зависности и повезаности. Отуда је и зло ситуирано или у човеку (као нагону Фројдовој психоанализи) или у свету (као реакција на спољашње аверзивне дражи и ситуације, фрустрације - код хуманиста и бихејвиориста). У основи свих ових теорија на снази је дуалистичко подвајање човека и света, па самим тим и зло се налази, припада једној или другој страни.

Друга могућност јесте претпоставка да су *човек и свеи једно*, што значи да је човек тај који производи зло (па је тиме и одговоран за то), јер је он тај који производи, конструише и свет, и у суштини, сви наши конструкти и јесу наша реалност, свет у коме живимо. Из тога следи да променом конструката (когниција) можемо променити и реалност, свет у коме живимо, на тај начин што наше когниције условљавају и битно одређују наш начин осећања и доживљавања, као и понашања.

У основи једне овакве концепције је недуални начин мишљења, холистички приступ проучаваном феномену мржње (зла).

Пре него што изложимо различите концепције људске агресивности и мржње које постоје у савременим психолошким теоријама и дамо једну нову дефиницију и тумачење овог феномена, најпре да кажемо нешто о појму света који је битан за ово наше разматрање.

## О појму света

Појам **света** није само оно што нас окружује, већ и наш однос према стварима и људима, према нама самимима и према идејама. То је, заправо, наш однос према току догађаја који називамо животом. То је свет.

Међутим, у искуству ми знамо за поделе по националним, религиозним, политичким, економским, социјалним и етничким групама. Читав свет је издељен и споља гледано расцепкан исто толико колико су и људи у себи. У ствари, ова спољашња расцепканост је само манифестација унутрашње подељености људског бића. Свет, дакле, није једнак спољњем свету, него је целокупност постојећег коме припада и субјект који доживљава свет. Постоји узајамно прожимање човека и света: ако је човек отворен према свету и ако је он делатно биће, онда је човек исто тако у свету као и свет у њему. Његово држање према свету је такође држање према самоме себи.

Међутим, појам *свешта као човековог производа* је новијег датума. На то указује М. Канрга (1984) да пре француске револуције и Канта света још нема. Свет је схватан као збивање и кретање изван човека, с оне стране њега, као нешто још не-људско тј. као нешто у спољашности.

Појам света (грчки-космос) најпре значи: поредак, уређење, ред-супротно хаосу. Такође је у значењу светског поретка-свемира-*јединством обухваћена целина*.

У хришћанству - под светом се подразумева оно земаљско, од бога створено из ничега, за разлику од небеског, тј. божанског. Човек је настао или помоћу божјег стварања или помоћу природне еволуције. Постоји и трећа могућност: а то је да он (*човек*) *произведе самога себе*, тј. да себе учини оним што он заправо јесте и треба да буде. Човеку је задато да самога себе створи као индивидуу (Кант).

Човек је, дакле, свој властити пројекат и дело, производитељ свога живота и самога себе.

Тако мишљен, проблем човека и света се не може разматрати одвојено. Свет може бити и јесте нешто што зависи од човека. Јер, с човековим постајањем (човек је схваћен као биће промене - он мора постајати да би био) постаје и свет који је његов властити. Свет је човеков производ, а човек је биће које живи и може да живи једино у свету. И све дотле док доживљавамо свет као нешто одвојено од нас, нешто спољашње и туђе, то је најсигурнији знак да нешто није у реду са нашим животом и светом.

Поред временске димензије коју имају и човек и свет (њихово одређење као могућности у смислу властите тенденције кретања и развоја) битна је и њихова промена.

Из овога следи да је основни задатак човека - промена постојећег света и њега самог. У том смислу и хуманизација света је једнака хуманизацији човека.

Ова дигресија о појму света и његовом новом схватању биће нам важна на крају излагања када ћемо понудити један нови поглед и могућност тумачења људске мржње и агресивности.

## О појму мржње

Мржња и њен крајњи циљ да се уништи омражени објект је једно од најдеструктивнијих осећања (и понашања) и као таква један од основних људских грехова како то стоји у Старом и Новом Завету.

Она, по дефиницији (Инглиш & Инглиш, 1972) представља "трајан став или сентимент према неком лицу или предмету, испољен гневом, аверзијом, и жељом да то лице буде несрећно" "и да се настоји да му се нанесе зло".<sup>(7)</sup>

Мржња као сложено субјективно стање, одн. сентимент, представља комплексну диспозицију сличну ставу, само је она од става сложенија, персоналнија и трајнија по свом деловању.

И љубав представља једно такво сложено осећање. Мржња према некоме може постати снажнији сентимент од љубави, нарочито према особи која нас је тешко повредила или особи за коју верујемо да нас у нашим егзистенцијалним интересима угрожава.

Мржња је повезана и са агресивношћу. Међутим, агресија уопште не мора да буде деструктивна. Она потиче од урођене тежње за тим да се расте и овладава животом, што изгледа да је одлика све живе материје. Само онда када се развој ове животне силе спречава, њој се придружују такве манифестације као што су бес, гнев и мржња.

Овај став подржавају неки аутори (Bach G. & Deutsch R. 1979) и он се чини разложан и прихватљив. Они говоре о конструктивној и деструктивној, хостилној агресији.

Због тога што су мржња и агресивност у људском животу и друштву и чести и важни, много се размишљало о њиховој природи и пореклу.

Изложићемо неке основне концепције мржње и агресивности које постоје у психолошким теоријама (психоаналитичка, бихејвиористичка, хуманистичка и Фромова хуманистичко-психоаналитичка).

## О пореклу мржње

### - Фројдова психоаналитичка концепција мржње и агресивности

Кад је Фројд започео испитивање човекове личности пред крај XIX века, он је мало пажње посветио агресивности. Тек 1915. год. у својој 59.-ој години први пут је поменуо агресивност као примарну и одвојену од сексуалности. Овај нови став се од 1920. развио у његову чврсту теорију о "нагону смрти" који је послужио за објашњење људске агресивности. Према Фројду, човек је схваћен као себичан и асоцијалан и у односу на свет супротстављен. Како сам Фројд каже у "Новим уводним предавањима", "веровање у 'доброту' људске природе је једна од оних несрећних илузија, од којих људи очекују неко улепшавање и олакшавање свог живота, а у стварности оне доносе само штету".<sup>(2)</sup> Основна жртва коју он (човек) даје цивилизацији и култури јесте његова нагонска природа која као таква онемогућава његов живот у заједници са другима. И то се пре свега односи на његове агресивне нагоне.

"Они", како каже Фројд, "пре свега, отежавају заједнички живот људи, и доводе у опасност његово даље постојање. Прва и можда највећа жртва коју друштво тражи од појединца јесте ограничење његове агресије".<sup>(2)</sup>

У првој фази до 1920. Фројд је сматрао да се сексуалним нагонима супротстављају нагони Ја и он у свом раду "Нагони и њихове судбине" (1915) каже о генези мржње следеће: "Мржња је као релација према објекту старија од љубави". Љубав је тек са стварањем гениталне организације постала супротна мржњи - претходно је била амбивалентна. Она (мржња), по њему, извири из прапочетног одбијања спољашњег света из којег долазе подражаји, одбијања које врши нарцистичко Ја. Као израз непријатности изазване објектима, она остаје у блиском односу са нагонима самоодржања, тако да Ја-нагони и сексуални могу лако доспети у супротност која понавља ону супротност љубави и мржње. Важно је напоменути, каже Фројд, да у употреби речи "мрзети" не излази на видело тако блиски однос са сексуалном пријатношћу и сексуалном функцијом, него је у њој, изгледа, по њему, релација непријатности једина одлучујућа. Ја мрзи, презире, разаралачким намерама прогони све објекте који за њега представљају извор непријатности, независно од тога да ли му значе ускраћење сексуалног задовољења или задовољења потреба одржања. Доиста, може се утврдити, каже Фројд, да прави узори за релацију мржње не потичу из сексуалног живота, него из борбе Ја за његово одржање и учвршћење.

У својој другој фази после 1920. год. Фројд се послужио "нагоном смрти", "деструктивном нагону којему пут показује мржња" за објашњење људске агресивности. Слично либиду, нагон смрти може бити усмерен на сопствено Ја и тада се јавља у виду аутодеструкције, а може се окренути и ка спољашњој стварности када се манифестује као агресивност.

Деструктивно понашање и склоност човека ка агресији и мржњи није стечено, нити научено понашање, нити је секундарна могућност, већ је урођено и примарно нагонске природе, која као да само чека повољну прилику па да се активира и ступи у дејство.

Ако се нагон смрти употреби према спољашњем свету, против објеката, он постаје деструктивни нагон, каже Фројд. "Живо биће чува тако рећи свој властити живот тиме што уништава туђи"<sup>(4)</sup>. С обзиром да су агресивност и мржња као мотив детерминисани генетским кодом, они су у начелу неискорењиви, те ће увек бити великих и крвавих сукоба људи у виду ратова, побуна и револуција.

Због тога, у свом писму Ајнштајну "Зашто рат?" (1932) Фројд пише да је рат "ипак у мери природе, биолошки посве оправдан и да се практички тешко може избећи"<sup>(4)</sup>.

Али, ако се рат, према Фројду, и не може потпуно искоренити, односно, ако се агресивни нагон не може сузбити, и без оштећења потиснути, то онда ипак, не значи да се не може неутралисати и преусмерити на мање штетни циљеве. На срећу, ту је и други из пара нагона, а то је Ерос - све оно што људе повезује путем симпатије, љубави, што се опире рату, мржњи и уништавању.

Други лек је човекова способност идентификације - поистовећења и саосећања са својим ближњима. Захваљујући њој, човек се устеже да усмери агресију на другог човека кога осећа као свог, са којим је у стању да се поистовети.

"На срећу", каже Фројд, "нагони агресије никада нису сами. Увек су стопљени са еротским нагонима. У условима културе коју је човек створио, еротски нагони треба много штошта да ублаже и да спрече"<sup>(2)</sup>.

И најзад, брана мржњи и агресивности јесте људски разум, али "то је највероватније тек једна утопијска нада", вели Фројд.

Међутим, непризнавање људске агресивности, порицање човеку његове иманентне склоности ка злу, он неће постати бољи. Превисоки морални захтеви неће из човековог срца уклонити мржњу, већ ће само довести до потискивања, осећања кривице и неурозе.

### **- Фрустрациона концепција агресивности**

Најзначајнија међу бихејвиористичким теоријама агесије јесте фрустрациона теорија агесије коју су развили Долард и Милер (1939) и која тврди да појава агресивног понашања увек претпоставља постојање фрустрације и обрнуто - постојање фрустрације увек води некој врсти агесије. Милер је касније (1941) одбацио други део хипотезе, те допушта да фрустрација може изазвати неколико разних типова реакција, од којих је агесија само један. Кад човек не би био у стању да прихвати фрустрацију, тешко да би се уопште и развио. Фазно дозирање фрустрације представљају основу развоја човека.

Свакодневно запажање потврђује да су људи често фрустрирани а да не реагују агресивно. Оно што може довести и често доводи до агесије је значење које фрустрација има за неку особу и психолошко значење фрустрације које се разликује с обзиром на тоталну констелацију у којој се фрустрација појављује. Међутим, најважнији фактор у одређивању појаве и интензитета фрустрације је карактер особе. На пример, нарцисоидна особа ће се осећати фрустрираном када је не хвале довољно. У првом реду карактер особе одређује шта је фрустрира, а у другом интензитет њене реакције на фрустрацију.

Према овој теорији, агресивност постоји и као ненаучена и природна реакција на ометање остваривања неких наших циљева и задовољења наших жеља. Иако се не може рећи да је агресивност урођена, као што су то неке друге нагонске потребе (за храном, сексом) и да се она не појављује ради задовољства у агресивном чину, постоји урођеност агресивног реаговања. На спречавање, фрустрацију остварења наших мотива, посебно оних који су важни за нас, ми по правилу и неизбежно реагујемо агресивно, тврди фрустрациона теорија агресивности.

Међутим, објект агесије се тада не доживљава са мржњом, нити је наношење штете том објекту праћено задовољством. Када је агесија само средство, онда се објект схвата као препрека, сметња која се мора најефикасније уклонити како би се нека потреба несметано задовољила. Агресивно понашање може бити само одговор на уторжавање основних потреба и виталних интереса индивидуа. У том случају је одбрамбена реакција, противнапад у служби заштите, а не напад ради напада.

### **- Хуманистичка концепција мржње и агресивности**

Нови модел личности који нуди хуманистичка психологија јесте зрела, аутентична и самоостварена особа, на супрот неуротичној, незрелој личности који, по мишљењу "хуманиста", нуди психоанализа.

Абрахам Маслов, идејни вођа хуманистичких психолога, слично Г. Олпорту, залаже се за једну нову психологију човека која првенствено истражује људске вредности, циљеве и идеале, стремљења ка срећи и задовољству, здрављу и човекове примарне потенцијале као што су љубав, креативност, слобода и алтруизам, а занемарује непријатељство, конфликте, мржњу, окрутност и агресивност које наглашава психоанализа.

Основне њене поставке из којих он изводи концепцију људске агресивности и мржње јесу:

- човек има властиту, биолошки условљену природу која је, по њему, пре "добра или неутрална него зла"<sup>(12)</sup>.

- здрав и пожељан развој састоји се у спонтаном, унутрашњем израстању у правцу самоостварења урођених, специфично људских потенцијала, а не у спољашњем моделовању од стране друштва.

- психопатологија настаје као резултат "порикања или осујећења или изопачења човекове суштинске природе"<sup>(12)</sup>.

Агресија и мржња су стране суштини људске природе. Оне су, наводи се, последица рђавих начина васпитања, агресивних модела васпитања и постојећих друштвених односа.

Мржња је карактеролошки дефект настао ауторитарним васпитањем. Агресивност и мржња су, дакле, стечени и научени.

Пошто се бавио испитивањем самоостварених особа, које су успеле да реализују своје унутрашње потребе и потенцијале, Маслов је констатовао да код њих готово да и не постоје садистички импулси, мржња, злоба, пакост или непријатељство према другима. Оне нису деструктивне. Њихова агресивност или љутња претварају се у "гнушање, самопотврђивање, отпор према енкulturацији, у љутњу против неправде, тј. мења се од нездраве у здраву агресију"<sup>(12)</sup>, каже Маслов у књизи "Мотивација и личност". Стога своју оправдану љутњу и агресивност такве личности изражавају много слободније и отвореније него оне незреле и нездраве.

Пошто основни човекови нагони и мотиви нису ни зли ни грешни, откуда онда зло-агресивност и мржња, у људској историји, друштву и појединцу?

Пошто агресија није човеку својствена, није урођена, она је, дакле, секундарна, стечена. Мржња, непријатељство и окрутност су резултат неповољног и изопаченог развоја, односно, штетног утицаја породице, друштва и културе.

Деструктивност и окрутност јесу по својој природи изведена понашања, а не примарна мотивација, тврди Маслов, у истој књизи. Маслов, дакле, не пориче да се човек може понашати сурово, брутално, да може мрзети и злостављати другог човека, али за разлику од Фројда, другачије схвата и тумачи порекло човекове агресивности. Агресивност и мржња су, по Маслову, манифестна последица неповољних спољних околности, а не узрок који је смештен у човековој нагонској природи. Они су дефанзивно понашање, пре наго напад ради напада.

Масловљево схватање суштине човекове агресивности произилази из његове оптимистичке филозофије човека. То значи да је људска агресивност по правилу резултат угрожавања човекових животних интереса и ометања како основних потреба и мотива за самоостварањем, а не израз деструктивног нагона. Здрава агресивност је резултат ометања нормалног развоја, односно, изопачавања људске природе.

Хуманистичко схватање агресивности и мржње несумњиво је утемељено на поимању зла као одсуства доброг (кад је у питању човек), али зато зло је ситуирано у свету, тако да у крајњем случају, постоји дихотомија добра и зла која се не односи на човека и тога шта он у себи носи, већ је распоређена између човека и света: зло не припада човека, већ свету.

Још да напоменем оно што је заједничко фрустрационој и хуманистичкој теорији а то је схватање да је агресивност реакција на осујећење, фрустрацију човекових потреба. Међутим, док у првом случају постоји урођеност агресивног реаговања - оно је ненаучена и природна реакција, у другом случају оно је научена и стечена реакција на осујећење наших циљева и задовољење наших жеља.

#### **- Фромова хуманистичко-психоаналитичка концепција агресивности и мржње**

Значајан је покушај синтезе оба учења (психоаналитичког и хуманистичког) у Формовој познатој теорији људске агресивности. Прихватајући два извора агресивности - учење и урођеност, Фром разликује и две врсте агресивности.

Прва, генетски програмирана, важна је за биолошко одржање појединца и није штетна за друштво. Ова одбрамбена, бенигна агресивност, по њему, је филогенетски програмиран импулс за напад, она је урођена и неискоренљива. Она се, међутим, јавља само када су угрожени опстанак јединке и врсте, биолошки је прилагодљива и нестаје када и њен узрок - угрожавање.

Поред те бенигне агресивности постоји и друга, деструктивна, малигна агресивност. Она је ефекат неповољних личних и друштвених услова и развија се у злу страст мржње. Њу Фром не схвата као нагон, већ као страст и црту карактера, а не као одговор на угрожавање или фрустрацију. Ова злоћудна врста агресивности специфична је за човека, није биолошки програмирана и није у служби живота. Малигна агресивност није изазвана спољашњом претњом, већ жељом за разарањем и уништавањем. Њен циљ није очување властитих виталних интереса, већ уживање у бруталности и деструкцији.

Некрофилија, коју Фром наводи као пример малигне агресивности, је страсна склоност према свему ономе што је беживотно, механичко, што трули и што се распада. Она је страст за претварањем живог у неживо, за разарањем разарања ради, каже Фром у својој књизи "Анатомија људске деструктивности".

Све у свему, доста критикована Фројдова теорија агресивности је и даље провокативна и инспиративна за нове теоријске и емпиријске провере. Шта више, са слабљењем уверености у идеализовану слику човека од стране хуманиста, последњих деценија поново расте утицај оспораване инстинктивистичке концепције о пореклу агресивности и мржње као њеног непосредног израза. Различите су варијанте објашњења агресивности као урођене људске карактеристике.

Тако, на пример, за разлику од ревизионистичких психоаналитичара, културалиста и неофројдиста, аналитичари друге оријентације - школа Мелани Клајн, даље су разрадили и продубили учење о нагону смрти и деструктивности.

Међутим, сматрају неки аутори (Ж. Требјепанин, 1992) да ако се одбаци спекулација о нагону смрти, не мора се одбаци и доводити у питање постојање самог нагона деструктивности као независног нагона који не мора да има теоријски нужно свој основ у нагону за враћањем у анорганско стање. Може се задржати хипотеза о постојању деструктивног нагона као самосталног и урођеног, а не као изданка нагона смрти.

И неки други (Н. Рот, 1991) сматрају да је "агресивност човека заснована на агресивном инстинкту који поседују све животињске врсте као важно средство одржања јединке и врсте"<sup>(15)</sup>. Код људске врсте та је агресивност још израженија, сматрају они, утолико пре што је човек једина врста која упорно и окрутно напада јединке свога рода.

Они се, између осталог, позивају на палазе етолошких истраживања К. Лоренца. Агресивно понашање спада, по К. Лоренцу, у категорију урођених образаца социјалног понашања. Агресивност животиња је урођен нагон попут нагона за храном, кретањем или сексом и тежи растерећењу. Агресивно понашање није испровоцирано, реактивно, већ је спонтано, инстинктивно.

Такође, сматра К. Лоренц да је човек физички преслаб за непосредно уништавање и да није развио инхибиционе механизме агресивности као што су то разне животињске врсте. Али захваљујући својим развијеним интелектуалним способностима, човек је развио средства за уништавање и постао најопасније агресивно биће - претња уништења света у коме живи и властите врсте.

Да споменемо још и Е. Стора (1989), психијатра и психотерапеута јунгијанске оријентације, који се залаже за то да је "неопходно да коначно одбацимо узалудни оптимизам који се подразумева под хипотеом фрустрација - агресија и да се суочимо са чињеницом да код човека, као и код осталих животиња, агресивни нагон представља наследну константу које не можемо да се ослободимо, а која нам је несумњиво неопходна за опстанак"<sup>(17)</sup>. Даље, сматра он, да ће "степен до којег се она (урођена основа агресивности) испољава несумњиво зависити од јачине којом околности



притискају на дугме", "док начини на које ће се изразити несумљиво подлежу учењу"<sup>(17)</sup>.

Изнета разматрања инклинирају томе да у људској природи постоје основи за агресивност као и за лако и често јављање мржње.

Шта на крају можемо да закључимо о изнетим теоријама људске агресивности и мржње?

Исто оно што смо већ на почетку изнели а то је да су све оне (теорије) засноване на дуалистичком начину мишљења и погледа на свет који почива на дихотомијама: човек-свет, добро-зло. Ја-други, итд. Незгода таквог погледа је у томе што он не може да објасни успешно посматрану, проучавану појаву, нити може да помогне у превазилажењу постављених дихотомија, него се остаје у зачараном кругу из кога излаза нема.

Шта можемо да понудимо заузврат?

### **Један другачији (недуалан) поглед на мржњу и агресивност**

#### **Зло као ваш избор**

Овај приступ почива на следечим премисама:

1. Сви феномени (појаве) су променљиви. Ништа није стално, нити фиксирано. Зло (мржња, агресивност) није ентитет. Нисам ја зао, нити си ти зао. Зло је између нас, наш однос који смо сами створили.

2. Сви феномени (појаве) су међусобно зависни и повезани. Пошто ништа не постоји независно од посматрача, ни зло не постоји независно од нас самих. Оно настаје у односу међузависности, оно није тамо негде, оно је део односа који ми стварамо. Зло није реакција на оно што долази споља (дражи, ситуације), или на оно што нас тера изнутра (нагони), *већ смо ми њи који га производимо одређеним начином мишљења, осећања и понашања. Зло је наша деструктивна акција (а не реакција!) и ња је наше дело.*

3. С обзиром да ништа не постоји независно од посматрача и ми смо део тога што посматрамо и конструишемо.

Ми *конструишемо нашу реалност*. У суштини, наши конструкти (когниције) су наша реалност. *Зло је наша конструирана и изабрана реалност* (зла реалност). Ми смо одговорни за њу.

4. Променом наших конструката (когниција) *ми можемо променити реалност у којој живимо*. Наши конструкти су повезани са нашим осећањима и понашањем, тако да *променом начина гледања на ствари (променом перцепције)* мења се и наша реалност живљења: наша осећања и понашање. Реалност са негативним предзнаком (зла) постаје реалност са позитивним предзнаком (добра).

На основу наведених премиса приближили смо се једном другачијем (недуалном) начину гледања на ствари којим ћемо посматрати и мржњу и агресивност.

Најпре да дамо дефиницију мржње.

Мржња, виђена у новом светлу, почива на следећем:

### **Подела (Ја-други) као извор конфликта и мржње**

1. Као прво, и мржња као и страх везују се за *другоћи* - за другост, туђост, различитост онога што смо ми, несагласност, супротстављеност. Подела (одвајање) себе од другог је извор страха, али, такође, и мржње. Мржња је усмерена према бићу друге особе. Подела је, дакле, извор страха, конфликта и насиља, као и мржње.

Успостављањем јединства, истости са другим(а), нестаје и страх, а, такође, и мржња. Уместо поделе на: Ја-други, успостављамо однос: Ја једнако други.

Библијска заповест: "Љуби ближњег свог као себе самог", јесте илустрација једног оваквог приступа.

2. Као друго, тамо где постоји подела (одвајање) на нас и друге, јавља се и постоји и *уђроженоси*, претња за властиту егзистенцију. Када се успостави јединство - да смо сви ми једно, нестаје и страх, а, такође, и предуслов за мржњу. Сатанизација другог који се доживљава као непријатељ, представља увод у заједнички предмет мржње. Док мрзиш, одвајаш себе од другог и обратно. Мржња је чин раздвајања, а љубав је чин спајања.

3. Као треће, крајњи циљ мржње јесте да се уништи омражени објекат. Он води *деструктивној, агресивној акцији, чину* против објекта мржње.

4. Као четврто, мржња је увек *алиби*, оправдање за наше рушилачке, деструктивне чинове - врста праведне освете за учињено или доживљено. Квалитет праведности је онај моменат који повезује мржњу са нашим вредносним системом и чини да она буде управо његова манифестација.

Можемо укратко рећи да се агресивност (и мржња) заснива на три ирационалне премисе (које представљају когнитивну тријаду зла, односно, мржње и агресивности)

1. веровању да си нападнут
2. веровању да је твој напад заузврат оправдан и
3. веровању да ти ниси одговоран ни на који начин за то.

Из тога следи ирационални закључак, а то је деструктивна, агресивна акција и мржња као произведено пратеће осећање.

Какво решење нам се нуди?

Решење је у томе да се исправе погрешне премисе мишљења: да "не можеш бити нападнут", "да напад нема оправдања" и да си "ти одговоран за оно у шта верујеш".<sup>(16)</sup>

То значи, да агресивност и мржња увек укључују "пројекцију раздвајања" која се мора безусловно прихватити као властита одговорност. Кад човек себи ускрати право да правда своју агресију и мржњу - он на тај начин излази из зачараног круга.

Мржња, уствари, представља одбијање саморазумевања и одговорности. Мржња пориче да си Ти тај мој одраз (као у огледалу), а кад поричемо Другог, поричемо и сами себе. Не желимо да спознамо ни Себе ни Другог, и зато хоћемо да уништимо огледало (Другог) - одраз нас самих.

Виђење онога што јесте води разумевању (и саморазумевању) и осећању и доживљају повезаности - доживљају целине оног који разумева са светом. Нестаје дихотомија: Човек-Свет. Ми постајемо једно са другима, самим собом и са светом.

Проширење разумевања растапа енергију мржње, омогућава љубав, а љубав даје енергију разумевању. Љубав је та енергија која омогућава разумевање повезаности и неодвојености, истости са другима и читавим свемиром.

**Љубав и разумевање иду заједно** и подразумевају одговорност за сопствено постојање. Разумевање производи акцију, а не реакцију, а то значи да нисмо (или престајемо да јесмо) условљени.

Неусловљен (или разусловљен) човек јесте (или постаје) слободан човек.

На крају да завршимо с тим да нама недостаје искуство љубави као противтежа злу и мржњи. Љубав је та која нас сједињава, која нас повезује и чини целовитим, а мржња је та која нас раздваја.

Како можемо зло надвладати добрим?

Можда је одговор на ово питање дат у поруци коју налазимо у Новом Завету:

"Љубите непријатеље своје, благосиљајте оне који вас куну, чините добро онима који вас мрзе и молит се Богу за оне који вас гоне" (Јеванђеље по Матеју).

Или, у сличним порукама које налазимо у старим будистичким текстовима:..." радост која постоји у универзуму настаје из неговања и жељења среће другима"<sup>(19)</sup>.

Да би тако нешто било могуће "потребно је исправити (негативне) премисе мишљења", како је то лепо изрекао Грем Барнс (1987), које нас као појединце, породице, групе, организације, нације и планету држи у шкрипцу". Он је у *шоле видео главни задатак психотерапије* која, по њему, "треба да креира контексте који би омогућили људима да уклоне неопходне блокове иако да могу ићи у будућности, да стварају будућности". "Ако прихватимо премису да ми можемо обликовати или измислити будућности", сматра он, "ово прихватање проширује наше разумевање да смо ми ти који конструишемо, лично и колективно садашњост и да је свет наша конструкција". Надовезујући се на речи Грема Барнса, завршићу једним цитатом из једног будистичког текста:

"Ми смо оно што мислимо.

Све оно што смо ми настаје са нашим мислима.

Са нашим мислима ми правимо свет"<sup>(19)</sup>.

#### Литература:

1. Vach G. & Deutsch R.: *Stop! You are driving me crazy*, G. P. Putnam's Sons, New York, 1979.
2. Фројд С.: *Нова предавања за увођење у психоанализу*, Матица Српска, Београд, 1969.
3. Фројд С.: *Нагони и њихове судбине* (1915), у књизи: *Будућности једне илузије*, Напријед, Загреб, 1986.
4. Фројд С.: *Зашто рат?* (1933), у књизи: *Будућности једне илузије*, Напријед, Загреб, 1986.
5. Фром Е.: *Анаптомија људске дејствителности I-II*, Напријед, Загреб, 1975.
6. Hick J.: *Evil and the God of Love*, Collins, London, 1970.
7. Инглиш/Инглиш: *Обухватни речник психолошких и психоаналитичких појмова*, Савремена администрација, Београд, 1972.
8. Јовановић Б.: *Тамна страна људске природе*, Београд, 1992.
9. Кангрга М.: *Пракса, вријеме, свијет*, Нолиџ, Београд, 1984.
10. Лоренц К.: *О агресивности*, Вук Караџић, Београд, 1970.
11. Лоренц К.: *Темељи епологије*, Глобус, Загреб, 1988.
12. Маслов А.: *Мотивација и личности*, Нолиџ, Београд, 1982.
13. Миленковић С.: *Човек и свет, Зборник Института за педагозију*, 1991.
14. Миљивојевић З.: *Психотерапија и разумевање емоција*, Прометеј, Нови Сад, 1993.
15. Рот Н.: *Феноменологија мржње, Република*, бр. 25 - 26, 1991.
16. Schustan H.: *Course in Miracles*, Penguin Books, 1985.
17. Стор Е.: *Људска агресивност*, Нолиџ, Београд, 1989.
18. Требјешанин Ж.: *Психоаналитичка и хуманистичка концепција агресивности*, у књизи *Тамна страна људске природе*, Београд, 1992.
19. Walley M.: *Tibetan Buddhist Mind-Training*, у књизи: *Space in Mind*, Element Books, G. Britain, 1990.

**Dr Snežana Milenković**  
**Psychological interpretation of hatred**  
**Summary**

The paper considers existing theories of hatred and aggressiveness: psychoanalytic, behavioral, and humanistic. A new approach is introduced from the standpoint of non-dualistic thought, where the key to understanding is the relationship between man and the world. While according to dualistic conception (dichotomy of man and the world) hatred (evil and aggressiveness) is located either in man (in the form of instincts) or in the world (as a reaction to external stimuli and situations), according to non-dualistic conception evil is our choice, destructive action ( and not reaction). It is a part of relationship we create ourselves, so we are those who are responsible of it.



**ДИМЕНЗИЈЕ ФЕМИНИНОСТИ И МАСКУЛИНОСТИ У  
КОГНИТИВНО РАЗВОЈНОЈ ТЕОРИЈИ**

**Резиме:** Једна од теорија која значајно доприноси тумачењу многих феномена раста и развоја је когнитивно развојна теорија. У првом делу овог рада најпре су дате основне и опште поставке ове терорије, а затим су објашњени механизми помоћу којих она тумачи процесе формирања феминине, односно маскулине улоге пола, полног идентитета и типизирања, као и разлика између једног и другог пола у процесу конституисања димензија фемининости и маскулиности. При томе је пре свега апострофирано учење Колберга, који се у оквиру ове теорије посебно бавио и овим процесима.

Поменуће димензије, по овом учењу, углавном се конституишу кроз процес сазнајног сазревања, односно сазнајне организације деце.

У трећем делу рада потенциране су неке релације између когнитивно развојне, психоаналитичке и теорије социјалног учења.

**Кључне речи:** фемининост, маскулиност, когнитивни процеси, сазнајна организација, активна улога детета, самокатегоризација, сазнајни развој, психоаналитичка теорија, теорија социјалног учења

\*\*\*

Веома значајн допринос у тумачењу многих психолошких феномена раста и развоја, па и процеса конституисања феминине и маскулине улоге пола, дала је и да је тзв. когнитивно развојна теорија.

Основна карактеристика ове теорије је, што се делимично види и из њеног назива, чињеница да се развој психичких процеса код деце, пре свега, тумачи когнитивним функцијама и процесима. Прихватање одређених облика понашања такође се одвија кроз процес сазнајног сазревања. *У основи развоја, дакле, стоји сазнајна организација дејшеа, а не модел са којим се дејше идентификује.* Што се позиције детета тиче оно, по овој теорији, има активну, субјекатску, а не објекатску улогу. Дете ни у ком случају не игра пасивну улогу и његова активност у стицању нових облика понашања није подцењена. Нови облици понашања и конституисање одређених особина личности одвија се значи, пре свега, *преко и уз ангажовање когнитивних процеса, а све то ојей подразумева активну улогу дејшеа.*

Чињеница да когнитивно развојна теорија нагласак ставља на когнитивне процесе детета, не значи да се агенси социјализације и културе искључују. Напротив, ова теорија потенцира и веома спектује интеракцију детета и културе, полазећи наравно од детета и његових сазнајних процеса, односно од свести детета.

Објашњавајући развој Колберг мањи значај придаје спољашњим утицајима, односно утицају спољашњих модела и подстицаја (похвале и награде), а већи унутрашњим, пре свега сазнајним процесима. Деца, на пример, имитирају одређени модел, јер су мотивисана да прихвате понашање за које процењују да им одговара и које доприноси формирању њихове позитивне слике о себи. У целини посматрано представници когнитивно развојне теорије се опредељују за позитивнију мотивацију у прихватању неког облика понашања, односно они заговарају много активнију мотивациону основу имитације. Дете је, дакле, мотивисано да имитира понашање које одговара његовој свести о себи и о ономе што оно жели. Ако се такво понашање одобрава, похваљује, или награђује, дакле, поткрешљује, онда се учење убрзава и постаје успешније. Одобравање, похвала, или награда су, у овом случају, ипак нешто

секундарно. Овим подстицањима се, дакле, не придаје такав значај као у теорији социјалног учења.

Колберг иначе развија тезу о "мисаоним структурама". Одређена мисаона структура је основа детета за самокатегоризацију по одређеним критеријумима (свест о самокатегоризацији). После тога следи прихватање одређених облика понашања који су у складу са елементима те самокатегоризације.

По когнитивно развојној теорији, дакле, ништа се не прихвата и не имитира аутоматски, као последица похвале или награде, односно подкрепљења, што се делимично приговара теорији социјалног учења. Исто тако присталице ове теорије верују да успешније објашњавају нове одговоре и нове облике понашања, као и трајање одговора, односно облика понашања.

Значај когнитивних процеса у развоју и објашњавању многих облика понашања је неоспоран. Критичари ове теорије, међутим, истичу да су они у когнитивно развојној теорији Колберга и његових присталица пренаглашени. На другој страни, по неким присталицама теорије социјалног учења, дискутабилно је и њихово тумачење развојних стадијума, као и схватање улоге и значаја културе у развоју.

Многе поставке когнитивно развојне теорије и учења Колберга и његових присталица ће бити јасније ако се позабавимо оним делом овог учења које се односи на процесе и поступке формирања феминине и маскулине улоге пола и актуелне проблеме у вези са тим.

За разлику од присталица теорије социјалног учења, који у основи формирања полне улоге стављају подстицање пожељних облика понашања од стране родитеља, уз позитивно подкрепљење, Колберг и његови следбеници акценат стављају на разумевање односно на свест дечака да је дечак, а девојчице да је девојчица. По њему девојчица се не понаша као девојчица зато што је због тога награђена, већ зато што је свесна да је девојчица и што треба да прихвата оне облике понашања који су карактеристични за женску улогу пола у датој култури. Према Штокарду и Џонсону (Stockard & Johnson, 1980., стр. 191 и 192), Колберг разлику између теорије социјалног учења и своје теорије објашњава на следећи начин:

Силогизам теорије социјалног учења је:

*"Желим награду,*

*Награђују ме ако се йонашам као дечак,*

*Сйога, желим да будем дечак."*

Сазнајно развојни силогизам гласи:

*"Ја сам дечак,*

*Сйога желим да се йонашам као дечак,*

*Зайо је йо моје йонашање награђено."*

Из овога произилази да је за Колберга полни идентитет пре узрок учења социјалне улоге, него његова последица.

По том учењу, које делимично произилази из теорије Пијажеа, примарни чинилац за формирање полног идентитета је самосврставање (selfcategorization) деце у дечаке и девојчице. Сазнање детета, дакле, да је дечак или девојчица, значи и прихватање одређеног стереотипа који је карактеристичан за једну, односно другу улогу. Изграђивање сопственог идентитета нарочито је интензивно када дете сазна да је пол дат и да га је немогуће променити. Томе посебно доприноси опажање разлика у полу обзиром на телесну грађу. Стереотип мушке агресивности је по Колбергу управо заснован на телесној конституцији. Дете је убеђено да су особе мушког пола моћније и мање повредљиве и да су зато оне и агресивније. Физичка премоћ, или супериорност дечака је, дакле, основа и друштвене моћи, односно супериорности мушког пола. То потврђују и многе студије, по којима деца већ са пет, шест година већу моћ, снагу и

већи друштвени статус, придају особама мушког пола. Мушком полу деца веома рано додељују и оне вредности које значе престиж и самосталност.

На узрасту од пете до осме године, на разлике у стереотипу једне и друге улоге, деца гледају као на последицу моралних захтева, односно моралних обавеза, у смислу тако треба, или тако мора да буде. Колберг наводи пример да ће деца од пете до осме године вероватно рећи овако: "Бог је створио девојчицом и она мора остати девојчица, пошто је Бог хтео да она то буде."

У својој теорији Колберг се такође бави проблемима објашњења стереотипа мушке и женске улоге пола, питањима идентификације дечака и девојчице са оцем, односно мајком и процесима формирања једне, односно друге улоге пола. Његови приступи овим питањима су и слични приступима присталица теорије социјалног учења, али и различити од њих. Тако, на пример, расправљајући о идентификацији дечака и девојчице са оцем и мајком, он истиче да одређене особине родитеља могу подстаћи, или олакшати полно типизирање, односно издвајање (*sex typing*), али не и проузроковати га. Идентификација са родитељима, сама по себи, не производи полно издвајање, међутим, природа и квалитет те везе може да утиче на полно издвајање. Стереотип мушке улоге пола, кроз који дечак види и очеву моћ, мотивише дечака да се поистовећује са овом улогом, као и са одређеним особинама оца. Произилази да кроз опонашање оца дечак налази подршку у процесу стицања мушке улоге пола. Мекоби и Џеклин (према Штокарду и Џонсону, 1980) су за Колбергову теорију рекли да је то само-социјализација (*self-socialization*).

У поређењу са порукама теорије социјалног учења, Колберг феномену идентификације деце са родитељима у процесу формирања мушке, односно женске улоге пола, придаје мање директан значај. Дечак, на пример, зна за мушку улогу уопште и да му она припада, јер зна да је дечак, а идентификујући се са оцем он само тражи подршку у учењу, тј. прихватању те улоге.

Ипак не треба изгубити из вида да је суштина Колбергове теорије у томе што сматра да се полно издвајање или типизирање, односно, другим речима, прихватање одређене улоге пола, одвија кроз процес сазнајног сазревања. Кроз тај процес дете стиче одговарајуће појмове о стереотипу једне, односно друге улоге пола, које су одређене објективним физичким разликама између мушкараца и жене и друштвеним околностима, а подстицањем, опонашањем и идентификацијом добија подршку у прихватању једне, или углавном једне улоге пола. Полни идентитет се, дакле, развија паралелно са развојем индивидуалних менталних способности. На питање зашто су деца предшколског узраста већ издиференцирана по полу, одговор би, на основу Колбергове теорије, био да то проистиче из нормалног тока сазнајног развоја. На другој страни Колберг тврди да сви људи морају имати осећај за полни идентитет, а да деца сазревањем, према улози пола постају флексибилнија. Сазнајни аспект при формирању улоге пола Колберг, међутим, никада није губио из вида. По њему ако је неко уверен да припада мушком полу, онда не мора да брине да ће прекршити правила о томе како мушкарац треба да изгледа и како треба да се понаша (Штокард и Џонсон, 1980).

О когнитивним факторима у типизирању улоге пола расправљају и Хетхерингтон и Парк (1979). При томе се они углавном позивају на учење Колберга, наводећи познати пример из његове шеме: "Ја сам девојчица и пошто сам сличнија својој мајци и другим девојчицама, него дечацима, желим да се облачим као девојчица, да се играм као девојчица и да мислим и да осећам као девојчица" (стр. 580). И поменути аутори се позивају на Колбергове етапе кроз које пролазе сва деца у стицању разумевања пола, а оне су:

1. Етапа основног полног идентитета. У њој дете открива да постоје 2 пола и препознаје да је оно дечак или девојчица, односно да припада једном од њих. Дете, дакле, постаје свесно свог пола, а из тога, између две и по и три године, почиње да се развија идентитет пола, који се коначно формира између 5. и 6. године.

2. Етапа полне стабилности. У њој дете прихвата да мушкарци остају мушкарци, а жене жене. Дечац сада већ не мисли да могу да одрасту и постану, на пример, маме, а девојчице се одричу наде да ће постати дечац. Дете сада већ почиње више да вреднује понашање карактеристично за свој пол и самим тим имитира понашање које одговара његовом, а избегава понашање које не одговара његовом полу.

3. Етапа полне константности. Деца постају свесна да њихов пол остаје константан и да спорадичне промене у изгледу, или понашању не мењају пол. Поменути аутори наводе пример да девојчица може да носи фармерице, или да игра фудбал, а дечак да има дугу косу и да се интересује за шивење, али су истовремено и дечак и девојчица свесни да њихов пол остаје константан.

Такав "став" детета подстиче емоционалну приврженост и идентификацију, најчешће и најпре са својим родитељима, а онда и са осталим моделима истога пола, што потенцира имитацију и конституисање сопствене улоге пола.

По Колберговом моделу, дакле, сазнајни процеси детета имају снажан, чак и пресудан утицај, на прихватање улоге пола и на конституисање полног идентитета.

Све индикације иначе иду у прилог томе да је оправдано говорити о томе да процес прихватања улоге пола пролази кроз 3 етапе. Прва етапа је недиференцирана функција полова. За њу је карактеристично да дете у почетку прихвата облике понашања карактеристичне и за један и за други пол (играчке, вербални садржаји, идентификација и са једним и са другим полом итд.). У другој фази долази до поларизације улоге полова и до прихватања онога што је у вези са сопственим биолошким полом. У трећој фази, више или мање, долази до превазилажења неких функција полова, односно до прихватања универзалнијих вредности и облика понашања, без обзира на пол.

Оквири и основне поставке когнитивно развојне теорије још боље ће се видети ако се она бар делимично упореди са теоријом социјалног учења и психоаналитичком теоријом. Са њима зато што је утисак да су се оне највише и најдиректније, између осталог, бавиле многобројним питањима пола, полних улога, полног типизирања, прихватања улоге пола, процесима конституисања полног идентитета и психолошким полним разликама.<sup>1</sup> Осим ових, свакако постоје и друга учења која, више посредно, задиру и у нека од питања из ове сложене и разноврсне проблематике. Обим овог рада није дозволио да их посебно интерпретирамо, иако њихов допринос такође треба ценити.

Да ли и којој од психоаналитичке, теорије социјалног учења и когнитивно развојне теорије треба дати предност? Штокард и Џонсон (1980) извесну предност дају когнитивно развојној теорији. Они истичу да свака од ових теорија има свој смисао и своју логику, да свака од њих на занимљив начин објашњава одређене појаве и механизме који учествују и од којих зависи формирање феминине, односно маскулине улоге пола, али да ипак Колбергова когнитивно развојна теорија најбоље функционише и да има највише смисла. Исто тако се истиче да учење у опонашању боље функционише у односу на узор са телевизије, него у објашњавању утицаја родитеља као узора.

1 Ради потпуније компарације ових теорија по питањима полних улога видети радове аутора под насловом Улога пола у психоаналитичком учењу - Нови Сад: Педагошка сиварносӣ, 1993, 1-2 и Полна улога у теорији социјалног учења - Нови Сад: Педагошка сиварносӣ, 1994, 1-2.



Теоријама дечјег развоја бавио се и Балдвин (Baldwin, 1968). Овај аутор је посебну пажњу посветио теорији социјалног учења, мада експлицитно истиче да ниједна теорија у потпуности и до краја не може да објасни све феномене дечјег развоја. Зато се оправдано и сматра да нема једне и универзалне теорије дечјег развоја. Оне се најчешће не искључују, већ се међусобно допуњују, односно преклапају и додирују. Постоје мишљења да је међу њима више сличности, него разлике. Разлике су више резултат различитог схватања корака, односно етапа у развоју.

Значајну подршку теорија социјалног учења, посебно учење Кагана и Мишела (Mischel), као и когнитивно развојна теорија Колберга, имају у Хјуту (Hutt, 1978).

О теоријама дечјег развоја исцрпно расправља и Мајер (Maier, 1978). Занимљиво је да овај аутор истиче да су теорија Роберта Р. Сирса, коју он назива "The Behavioral Theory of Robert R. Sears", затим когнитивна теорија Пијажеа и његових присталица и следбеника и афективна теорија Ериксона, 3 основне теорије дечјег развоја.

Карактеристично је такође да се новија учења у оквиру интерпретираних теорија не удаљавају, већ да се приближују. То посебно важи за теорију социјалног учења и когнитивно развојну теорију. Основа за овакво приближавање је уверење многих аутора да ове теорије проистичу једна из друге, односно да свака од њих има своје корене у некој другој. Тако се, на пример, тврди да је теорија социјалног учења изражавање Фројдове теорије С-Р терминологијом, односно да је теорија социјалног учења почела да се развија као психоаналитички инспирисана С-Р теорија, што неки, посебно присталице теорије социјалног учења, не прихватају. Балдвин (1968) опет истиче да психоаналитичка теорија није једини корен теорије социјалног учења. Корене, по њему, треба тражити и у антропологији.

Тачно је да се теорија социјалног учења ослања на бихејвиористичко учење, али је чињеница да су у овој теорији, модификовани екстреми бихејвиоризма и то флексибилним приступом у тумачењу улоге награђивања у научним облицима понашања (не мора сваки део понашања да се награђује да би се научио).

На другој страни представници теорије социјалног учења све више уважавају улогу и значај сазнајних процеса. Истичу да они имају веома важно место између подстицања и реакција. Уз помоћ когнитивних процеса повезују се сличне ситуације, што би се могло назвати учењем по аналогiji. Исто тако они истичу да човек учи посматрајући туђе понашање и изводећи закључке о последицама. Човек може и да се сећа свог претходног понашања и да на основу тога предвиђа исход у свом садашњем понашању, при чему такође долази до изражаја процес закључивања (Бандура и Волтерс, 1963).

Што се тиче когнитивно развојне теорије у њој, захваљујући новијим истраживањима, више долазе до изражаја умеренији ставови у односу на улогу и значај мотивације, похвале и награде, као и у односу на процењивање улоге и значаја социјалних чинилаца, односно културе.

Глобално посматрано, чињеница је да поменуте теорије битно зависе од других, најчешће претходних учења, али и да су истовремено то и самостална и оригинална учења. Разлике, али и приближавања између њих, највише се односе на схватање мотивационе основе развоја, на тумачење низа развојних стадијума, на придавање важности когнитивним процесима и на схватање значаја и улоге култура.

Допринос ових теорија у тумачењу многих феномена пола, полног типизирања, полног идентитета, процеса прихватања улоге пола, као и у објашњавању психолошких полних сличности и разлика, је очигледно велики. Погрешимо ако ове, као и друге феномене развоја, тумачимо само уз помоћ једне теорије, одбацујући остале, а поступићемо исправно ако их схватимо целовито, критички и ако ниједну потпуно не елиминишемо.

Литература:

1. Baldwin, J. Alfred: *Theories of Child Development*. - New York, London, Sydney: John Wiley and Sons, Inc., 1968, 437-489 str.
2. Bandura, A. & Walters, A.: *Social learning and personality development*. - New York: Holt, Rinehart and Winston, 1963.
3. Hetherington, E. Mavis and Parke, D. Ross: *Child Psychology: A Contemporary Viewpoint* (Second Edition) - New York: McGraw-Hill Book Company, 1979, 566-603 str.
4. Hutt Corinne: *Sex-role differentiation in social development*. - U: McGurk, Harry (Ed.): *Issues in Childhood Social Development*. - Cambridge: Methuen & Co. Ltd., 1978, 171-202 str.
5. Maier, W. Henry: *Three Theories of Child Development* (Third Edition) New York: Harper & Row, Publishers, 1978, 292 str.
6. Stockard, J. & Johnson, M. M.: *Sex Roles - Sex Inequality and Sex Role Development*. - New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1980, 331 str.

\*\*\*

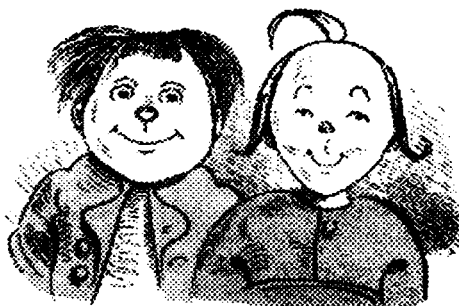
**Dr Uroš Mladenović**

**Dimensions of femininity and masculinity in cognitive developmental theory  
Summary**

One of the theories that contributes significantly to interpreting many phenomena of growth and development is cognitive development theory. The first part of this paper gives basic and general postulates of this theory, and then describes the mechanisms by means of which this theory interprets the processes of forming feminine and masculine roles of sexes, sexual identity and typification as well as the differences between the sexes in the process of constituting the dimensions of femininity and masculinity. Special emphasis is placed on Kolberg's theory, who, in his theory, deals particularly with these phenomena.

According to his theory, these dimensions are formed during the process of cognitive development, i.e. children's cognitive organization.

The third part of the paper stresses certain relations between cognitive developmental theory, psychoanalytic theory and the theory of socialization.



**ЛИК ДЕТЕТА У КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ**

**Резиме:** Понуђен је један могућ приступ истраживању односа дете-књига, заснован на развојно-психолошкој анализи литературе за децу. У средишту анализе су представе о свету, друштву и човеку, и за њих карактеристичне слике детета, уз претпоставку да књижевни лик детета задире у саму срж односа између читаоца, посредованог канона човека и одговарајућег стила социјализације. Слика детета у симболичком облику разоткрива само поимање детета и детињства, и образац што га одрасли испољавају детету као најнепосреднији животни хоризонт. Анализирају су дејчи ликови у српској литератури за децу - од времена романтизма до данас.

**Кључне речи:** културни оквир одрастања, књижевни лик детета, књижевност за децу, развојно психолошка анализа

\*\*\*

*Ако је човек одувек најпре сиваљао себе сама у објекте свој сазнања пријисујући им њосвојање и активност саображене слици коју сивара о себи, како ли тек ово искушење мора бити када је у њишању биће које произлази из њега самој и које му мора њосишати слично...*

Апри Валон

Сумњам да би се у својој професији прославио психолог који би неки нови тест личности градио око питања "Реци ми шта си читао и шта читаш? - па ћу ти рећи ко си." Наравно, не само, и не пре свега зато што би домен примене једног таквог теста био ограничаван на оне који читају књиге. Ипак, многа лична искуства оних који крај књиге и уз књигу одрастају сведоче о значају прочитаног за израђивање личне осећајности, специфичности личног израза и погледа на свет - што свакако спада у оно што нас чини личношћу каква јесмо.

Колико год то било тешко објективно показати, у мери у којој је распрострањена, дечја књига спада у одреднице културне климе одрастања и у инструменте социјализације. Наравно, ваљале дечје књиге се не пишу искључиво због деце, па ни избор књига које деци стоје на располагању не зависи само од њих, нити се та пошуда састоји само од књижевно вредних дела, нити би се, строго говорећи, могло говорити о развијеном књижевном укусу дечје публике.

Мерила развојно-психолошки добре дечје књиге је теже утемељити на неким објективним показатељима делотворности но што је то случај с педагошким мерилима, вероватно најдуже заступаним и највећма примењиваним у одређивању било тога како треба писати за децу, било тога шта од написаног ваља укључити у повуду пожељних књига. Педагошко становиште је руковођено друштвено пожељним, па је отуд (бар наизглед) лакше утврдиво и брањиво.

Примером се може илустровати једна појава с којом се већ у првим корацима суочава свако психолошко истраживање односа дете-књига. Пишући о првим сусретима са Пушкиновом поезијом у својим успоменама из детињства, Марина Цветајева је овако описала тај први неспоразум између детета-читаоца и одраслих: "Гледајући уназад, ја сад видим да су Пушкинове песме, и уопште песме, са ретким изузетком чисте лирике, каквих је у мојој читанци било мало, за мене до моје седме године биле низ загонетних слика, загонетних само због мајчиних питања, јер у песмама, као и у осећањима, само питање ствара неразумљивост, извлачећи појаву из

њеног датог стања. Кад ме мати није питала - ја сам одлично разумевала, тј. писам се ни старала да разумем, већ сам просто видела. Али на срећу мати није увек питала и неке песме остале су разумљиве."

У непосредним дечјим исказима о прочитаном тешко је наћи индиције могуће делотворности књиге. Најчешће нам такви искази једноставно показују да деца не читају књиге на начин одраслих. О сличним неспоразумима сведоче и следећи примери дечјих коментара приче о Црвенкапи:<sup>1</sup>

*Одавде видимо да цвеће и јагоде треба да расту на мање опасним местима а не баш у шуми.*

*Добро је ишло је наишла на једног вука. Могла је да наиђе и на више.*

*Она је требала као курир ићи чети да пројуди адресу а не да каже вуку ишачно где ситанује бака.*

*Боље би било да је сврашила на ливадицу јер се пољско цвеће боље бере од шумског. Кад јој се вук обратио требала је да се прави како га ништа не разуме.*

*Боље да је ишла кроз парк. У праку не сме да се гази трава и да се скреће.*

*Крива је Црвенкапа зато ишло није ишла левим него десним путем.*

*Добра је Црвенкапа јер никад није ишла даље од куће сем једном кад је поједена.*

*Била је добра. Ни један кољеч није успио појети.*

*Много је добра, само је понекад срећне вук и поједе је.*

*Баш је добра. Да није добра не би се сада приказивала деци у позоришту.*

*Крволочки вук је крив. Он је Црвенкапи смеђао у доброту.*

*Мама је крива. Она јој је рекла немој да заостанеш, а није јој рекла немој да заостанеш са вуком.*

*Шумар је крив зато ишло се у овом познатом случају уопште није појавио на време.*

*Шума је крива зато ишло су сви шумски путеви криви; само су у пољу путеви прави.*

*Бака је крива зато ишло је изабрала најгоре место за своју колибу.*

Очигледно, пут до развојно-психолошких мерила добре дечје књиге мора бити заобилазан; *неисредан* дететов доживљај прочитаног је тешко докучив, како због тога што и самом детету измиче, и представља му проблем да га одраслом артикулише, тако и због тога што прочитано не мора одмах испољити свој пуни смисао.

Много плодотворније су оне психолошке анализе које *исредно* покушавају да проникну у однос дете-књига.

Један начин је да се на основу доброг познавања општијих особености дететовог поимања и доживљавања света у књигама тражи оно што детету може послужити као олакшица за сналажење у личним тешкоћама с којима се на свом развојном путу суочава. Најпознатији пример такве анализе је тумачење Бруна Бетелхајма.<sup>2</sup>

Овима су блиске и анализе које трагају за евентуалним паралелизмом између образаца карактеристичних за дечју игру и оних који одликују поезију за децу. Пример такве психолошке анализе је рад Мирјане Митровић.<sup>3</sup>

1 "С ону страну огледала" - изводи из истраживања које су започели Будимир Нешић и Божица Видановић, објављени су: Ружица Росандић, Божица Видановић, *Прва дечја књига*. ИИЦ ССО, Завод за проучавање културног развитка, Београд 1987, стр. 153 - 164.

2 Бруно Бетелхајм, *Значење бајки*, Југославија, Београд 1979.

3 "Феномен игре у савременој поезији за децу", у књизи: М. Дуран, Д. Плут, М. Митровић, *Симболичка игра и сиваралаштво*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 1988, стр. 237 - 327.

Још један могућ приступ истраживању односа дете-књига је анализа која се, такође, обавља из развојно-психолошке визууре, али се превасходно усредсређује на саме дечје књиге, и настоји да из њих *реконструише* представу о свету, друштву и човеку што се нуди детету. Таквим анализама се могу подврћи разни жанрови литературе за децу, разна књижевна поднебља и различита раздобља у којима су књиге писане. Њихова природа је више социо-психолошка. Оне више говоре о социјализацијским настојањима карактеристичним за поједина поднебља или поједина историјска раздобља.

Посебно индикативне у тако реконструисаним социјализацијским обрасцима су *слике дејеша*. Књижевни лик детета задира у саму срж односа између читаоца, посредованог канона човека и одговарајућег стила социјализације. Слика детета у симболичком облику разоткрива и само поимање детета и детињства, и образац што га одрасли испостављају детету као најнепосреднији животни хоризонт: образац уобличен према пожељном моделу за угледање и постовећивање. Апализа Жарка Требјешанина<sup>1</sup> је један такав *покушај реконструкције лика дејеша у ирадиционалној српској култури*, на основу фолклорног књижевног стваралаштва.

У приказу што следи биће изложени налази сличних анализа који омогућују упоредно праћење трансформација књижевног лика детета у српској литератури - од времена романтизма до данас. Настојаћу да пратим мене у дечјим ликовима онаквим какве налазимо код Змаја (крај прошлог века), код Александра Вуча (период између два светска рата), у пионирским листовима за децу објављиваним непосредно после другог светског рата, у листу *Пољетарац* (који је седамдесетих година уређивао Душко Радовић), и у стваралаштву самог Душка Радовића, и коначно, у књигама намењеним најмлађима које су раних осамдесетих година чиниле књижевну понуду за децу. То би могао бити један специфичан прилог овдашњој историји социјализације.

\*

По духу и по тону, Змај је узрони дечји песник свог доба и у добром и у лошем смислу. Милован Данојлић<sup>2</sup> за Змаја каже да је био роб педагогије и брижни поучавалац, с једне стране, и страсни поборник игре и слободе, с друге стране. Дете је, за Змаја, пре свега *Српче мало*, које треба упутити у извесне колективне ритуале пре по што и само постане свесно њиховог смисла и значаја, али ипак и дете чије су карактерне црте приказане у аутентичним тренуцима и ситуацијама: кад лажигаће замењује дугим панталонама, кад је потпуно предано игри, кад тврдоглаво чува поклон, док учи прво слово или искушава прву цигарету. Ту су и размажено дете, однос дечака према девојчици, пусти дечји снови, склоност ка кивћурењу и прерушавању, и тако даље. Змајево дете није анђеоски улепшано: оно је пре свега заиграно и - весташно. Према благим манама Змај је благонаклон, према другим ироничан. Змај нема слуха за поремећено и несрећно детињство. Његово дете је дете честите грађанске средине, чије је место у друштву сигурно, задаци јасни, обавезе утврђене. Морални кодекс Змајевог културног обрасца одликује се одређеним, јасним мерилима, где се зна којим путем иду прави, а којим лоши људи. Он осуђује Пура-Моцу, отпадника од тог система вредности, као побуњеника против самих стубова на којима друштво стоји: породице, цркве, школе, радне дисциплине. Пура-Моца је пример како дете не сме да се понаша:

1 Жарко Требјешанин, *Предсјава о дејешу у српској култури*, Мала библиотека Српске књижевне задруге, Београд 1991.

2 *Наивна њесма*, Нолит, Београд 1976.

*Ево, децо, што је онај Пура-Моца,  
Што је већем њријуи бежао од оца!  
Лоласџије лоле нема испод неба:  
Појео је више бајшине нег' леба*

...  
*Кречио је њеро, њројисе је деро,  
Књиџе није чуво, већ се њима џруво.  
Недељом је бежо од божијеџ храма,  
У њорџи се џуко са алваџијама.*

Али, тај опис отпадника Пура-Моце је ипак одвећ пластичан, и може се претпоставити да је и Змају срце заиграло кад је приказивао *најлоласџијеџ лолу...*

\*

Само четири деценије касније Александар Вучо ће створити нови, супротни тип дечјих ликова (јунака). Од питоме и послушне деце неће остати ни трага ни гласа: његови су *џеџлићи*, како каже Милован Данојлић,<sup>1</sup> кивна и незадовољна дружина, сналажљиви мали пробисвети, препуштени улици и себи. Друштво се раслојило, завадило, испунило мржњом и злом; оно гуши и окива размах младих бића. Готово је с идилом: дете је прогнано из раја, из средине пуне љубави и разумевања. Дете пати колико и одрасли, али потреба за игром ни тада не престаје: кроз игру се врши насртај на друштвени поредак, изводи се нека врста пробе за друштвени преврат. Непријатељ Вучових *џеџлића* је сестра Калавестра, надзиратељица девојачког интерната, заштитница друштвеног поретка, против које ступају у заверу. Змајеви епигони су служили да децу одгоје као послушне радише и домољубиве поданике, а Вучо сналажљивост и непослушност уздиже као оне моралне и животне вредности по којима се слободан човек разликује од поданика. Уместо добрих, лепо васпитаних дечака, на сцени су довитљиви шегрт Крака, кога мајстор Лазар "грдно лема", мали радник Ждера Њора, чија је највећа жеља да се претвори у кита,

*џа да своје бесне џазде,  
у кошуљи без кајуџа,  
једним махом све њроџуџа,*

затим нежни Јова, у дослуху са ноћним силама и вампирима, пендречењу вични Буља, и неустрашиви Ђођа-вођа. Ови дечаци су отеловљење слободе, самоодговорног делања које се не обазире на норме, или им је супротстављено. Својим подвигом они нас уверавају да је племенитост људска јача од услова у којима живимо, и да високи морални идеали могу поново да се освоје само у слободном, отпадничком надахнућу. Разбијена је представа о детињству као бесконфликтној оазис на маргини друштвених токова. Вучови јунаци одреда личе на Пура-Моцу, али су се вредности темељно изокренуле. *Храбри Коча* је лишен њихове осветничке кивности и жештине: он се у пустоловину упушта зарад пустоловине саме. Његов сан о путовању океанима и морима је вид игре са стварношћу. Границе између стварног и измишљеног ни у једној игри нису јасне, а у овој, која је вишеструка игра, то се питање и не поставља. Вучо поручује:

*Шта се њосле штоџа збило  
Није џешко њоџодиџи,  
И, шџавише, неђу криџи -  
Све што може даље биџи,  
Може свако.*

1 Исто.

*Врло лако,  
Својом главом измислиши.*

Границе између сна и јаве отворено су и до краја потрте: Коча плови, лети и јури око света, све му полази за руком, свуда у прави час стиже. Са Вучовом децом трилогијом наговештен је програм деколонизације детета: његови јунаци настоје да проникну свет, да га кроз игру освоје, да се одбране од његових зала. Они се самоваспитавају.

\*

*Рај и шемељни друшћивени* преображаји учинили су да и деџа књижевност као метод узме политику за основ свог виђења света. У листовима *Пионири и Полејшарац*<sup>1</sup> који су излазили непосредно после другог светског рата, примена тог политичког модела допринела је, између осталог, да се представа о детету и представа о типичном, узорном одраслом једва разликују. Иза те недиференциране, а круте и одвећ идеализоване слике детета тешко да се може и наслутити нека индивидуално-психолошка или развојно-психолошка садржина. Говор о детету је потпуно обезличен: реч је углавном о множини деце - пионира, ђака, припадника колектива. Све могуће разлике каналисане су у две категорије деце - децу која се спремају да буду пионири и ону која то већ јесу, што у стиховима Мире Алечковић подразумева следеће одлике:

*Кад ѿвежеш мараму  
иши треба да знаш  
ишиа си дужан домовини  
од сада да даш.  
Она је за тебе  
џордост, дивни знак  
да ћеш и иши биши  
народни јунак.  
Мараму ћеш добиши,  
доћи ће ишај дан,  
ако будеш ѿонир  
вредан и одан.  
Кад ѿвежеш мараму,  
ѿносан без краја,  
чуваш часи своџ одреда  
и часи родноџ краја.*

Пионир се распознаје по униформи, капи и марами, а кад костим етикета носивоца, онда то не казује само шта је он, него и имплицитно шта није. Пионири су, изриком се каже, "ново Титово поколење, и то треба одмах да се види: учтиви и предусретљиви, чисти и умивени, не праве неред, помажу свуда, познају се у школи тиме што добро уче, свеске су им чисте, задаци написани, чувају дисциплину, одражавају чистоћу, помажу другу који тешко учи, а у кући познају се тиме што радо слушају родитеље, помажу им у раду, воле браћу и сестре." Основне црте које "зраче из лика пионира" су љубав према Титу и патриотизам. Лични интереси се сливају с интересима заједнице; жеља за стицањем знања не произлази из индивидуалне амбиције, радозналости, или неког плана личне будућности већ из свести да је знање

1 Ружица Росандић, *Представа о свету, друштву и човеку у књижевним листовима за децу: 1944-1975*, Филозофски факултет, Београд 1989, докторска дисертација - рукопис.

потребно да би се боље одговорило обавезама према друштву и држави, да би се "активно и стваралачки учествовало у преображају наше земље". Један полетарац у морнарском оделцу, са пионирском марамом, добошем, трубом и заставицом, поручује малим читаоцима:

*Све што је добро - то је пионирски! Ми ћемо увек радијше пионирски и друћ  
Тишо ће нас увек највише волеши!*

У мери у којој је све унапред просуђено и одређено, и дечју ликови су пуко отеловљење идеје, лишени сваког личног доживљаја; уколико се за некакав дететов лични доживљај и нађе место, онда је пре свега реч о осећању према постигнућу, према обавезама и према заједници, а веома ретка су осећања везана за породицу или, рецимо, доживљаји властитог несналажења, немоћи или недостатности.

\*

Главни уредник *Пионирских новина* од 1947. године, Душан Радовић је дуго покушавао да пише овако како се то око њега чинило, али без успеха. Већ 1949. је записао стихове под насловима *Био једном један лав*, *Писмо за ловца*, и *Да ли ми верујете*, и тиме постао синоним за дух новине. Реч је о насртају на устаљене књижевне навике, на укус и схватања, али пре свега, реч је о једном новом ставу према детету и детињству. Тиме је Душан Радовић успео да наметне сасвим ново гледање на књижевно стваралаштво за децу и да у том правцу усмери један број читалаца и окупи ствараоце сличне осећајности.

Дечја књижевност је одувек коришћена у васпитне циљеве и Радовић је прихватио ту њену функцију, али је преусмерио. Јер, и васпитни циљеви могу бити различити. Он ју је упутио ка васпитавању бољег књижевног укуса, ка упућивању у тајне слободе, поучавању, игри и радосном стваралаштву. Он је вешто успео наглавце да постави поступак дечје песме с паравоученијем:

*Умивао се један дечко  
свакога дана без њресџанка,  
ја су му уши расле, њорасле,  
ја му је кожа њосџала џанка  
- Да ли ми верујете?*

Радовић је проницљив посматрач дечјег понашања, и то знање он користи, како каже Милован Данојлић, "да би се с децом чудио свету". Код њега нема ниједног стиха који би декларативно славио детињство; за њега дечји живот није привлачан и узбудљив због такозване душевне невиности, неискварености деце, колико због јасноће њорива, ољољеносџи односа, њровидносџи џесџова. Овако почиње причаца *Зашишо деца чачкају нос*:

*Деца, извинише, чачкају нос, као да у џом малом носу џосџоји нека важна сџвар. Као да им је неко, чим су се родили, шайнуо на уво: - Обрайшише џажњу на свој нос, џоклонише џажњу свом малом носу! Требаће вам! Једном је један мали дечак из далеке земље Илиндије извукао из свог носа камилу. То је џачно.*

Пародирајући, он се игра, па иако деци повод и прави смисао његове игре могу да измакну, оне су му блиске баш у мери у којој се Радовић игром дистанцира од конвенција и од неких вредности одраслог света.

Подручје те игре је пре свега језик.

Литература за децу Душка Радовића и круга људи који су с њим стварали *Полейарац* из седамдесетих година, представља значајан искорак из социјализацијског обрасца насталог у послератним годинама. Али, те новине нису успеле да "надвладају" образац којем су се супротстављале; образац карактеристичан за четрдесете и педесете године одолевао је, уз незнатне измене, све до позних



осамдесетих година.<sup>1</sup> И сама судбина *Полейарца*, укинутог након две године, довољно говори колико велико је то одступање било.

\*

Одступања која је доминантан образац тог периода могао неупоредиво лакше да толерише су одступања која се могу уочити у књигама какве су нуђене деци почетком осамдесетих година.<sup>2</sup> Круг као да се затвара и враћа у време пре Змаја. По среди је поновна идеализација детета и детињства. Преовлађујућа у тим књигама је једна романтизована, извештачена, животног смисла лишена и крајње сведена слика света коју прате подједнако лажан начин обраћања читаоцу и често до карикатуре доведено настојање да се ствари пошто-пото изокрену и доведу у тзв. "дечју перспективу". У антрополошком обрасцу који одликује књиге за децу из осамдесетих година главнину чине уопштени, шаблонизовани ликови из којих се, бар бројношћу, издвајају две категорије: ликови одраслих и мушки ликови. Слика детета се скоро потпуно поклапа с ликом одраслог. Поређење дечјих и одраслих ликова показује да су изузетно ретке међу њима оне разлике које надилазе ниво насумичне расподеле атрибута или сасвим баналне и очигледне посебности какве су разлике у расту, снази, угледу, богатству или моћи. Уколико их има, те разлике се свде на лажно супротстављање лепе и добре деце и старих, ружних и злих одраслих.

Налик на књижевност социјалистичког реализма, и овде је подвајање добра и зла сасвим недвосмислено: супротстављање позитивних и негативних јунака прекрива готово све аспекте изгледа и понашања ликова и њихових психичких својстава. Ликови једва да надрастају пуку демагошку илустрацију супротстављања добрих лошима и исправљања мањкавости лоших карактера. Идеализација позитивних ликова је делом романтизована (синоним доброг је дете; међу добрима нема ружних), а делом дата у тоновима из којих се наслућује актуална друштвена стварност. У поређењу са раније писаним и прештаманим књигама, које су се нашле у овом узорку, новији писци су више били склони да осавремењавају амбијент (поред аркадијских ливадица и брежуљака радњу умеју да сместе и у солитере) или идеологију, уздижући на разину највиших вредности сигурност, безбедност, неизмењивост датог поретка ствари. Њихове јунаке ново и непознато по правилу збуњује и изазива или презир или некритичну задивљеност. Томе су пре били склони но што су били спремни, или кадри, да смање јаз који дели шаблонску и слаткасту представу о детету и стварног читаоца.

Изазов је врло велики, али оквири овог рада не допуштају да се једна таква слика света, оваплоћена у најчешће индустријски произведеној књижевној роби за децу, упореди са оним што, на пример, нуди књига коју је писало једно дете, ма како изузетно даровито оно било. Таква књига постоји, и писана је баш у исто време. Ауторка те књиге је тада седмогодишња девојчица, Круна Рас. Захваљујући Дијани Плут<sup>3</sup> и њеној крајње истанчаној и зналачкој анализи, једно такво поређење би лако могло показати колико дечји писци умеју да подцене своје читаоце и њихове могућности поимања и доживљавања света.

- 1 Видети, на пример, анализе основношколских уџбеника у: Плут, Д., Даничић, М., Тадић, Б., "Вредносни систем основношколских уџбеника", *Психолошка истраживања* 4, Институт за психологију, Београд 1990.
- 2 Видети анализу: Ружица Росандић, Божица Видановић, *Прва дечја књижа*, Завод за проучавање културног развитка, ИЦ ССО Србије, Београд 1987.
- 3 "Психолошка анализа раног стваралаштва", у: Дуран, М., Плут, Д., Митровић, М. *наведено дело*, стр. 127 - 236.

А што се социјализацијске улоге дечје књиге тиче, друштвене околности се поново замашно мењају, и на нама је само да слутимо какве ће се све нове дечје књиге појавити на обзору.

\*\*\*

**Dr Ružica Rosandić**  
**The character of a child in literature for children**  
**Summary**

A possible approach is offered to examining child - book relationship, based on developmental-psychological analysis of children literature. Central to this analysis are notions of the world, society and man, and the representations of children characteristic for them, on assumption that the character of a child in literature has a direct bearing on the very essence of the relationship between the reader, implicit canon of man and the corresponding style of socialization. Symbolic picture of the child reveals the very conception of child and childhood, as well as the pattern presented to the child by adults as the most direct life horizon. Analysis is presented of child characters in Serbian literature since romanticism up to the present time.



## БИБЛИОГРАФИЈА ЗБОРНИКА РАДОВА ИНСТИТУТА ЗА ПЕДАГОГИЈУ

Објављивање библиографије радова *Зборника Института за педагогију*, произашло је из чињенице да се навршило десет година излажења овог часописа. То нас је подстакло да се окренемо у назад и да сагледамо пређени пут.

Иницијатори покретања *Зборника* су научни радници Института за педагогију (педагози и психолози). Одлука о покретању часописа донета је у оном периоду (1982) када се навршило десет година постојања студија педагошких наука и када се у оквиру Института за педагогију отворила и Катедра за психологију. У том периоду, започети су и многи научно-истраживачки пројекти. Запослен је већи број младих научних радника који су се веома активно укључили у реализацију научних пројеката. Такође, су се у том периоду створиле и повољне материјалне прилике. Све ове околности наметнуле су потребу за покретањем једног научног часописа.

Основна улога *Зборника* била је да прати научну продукцију Института за педагогију, а самим тим да информише просветне и научне раднике који се то проблеми изучавају на Институту за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду.

У протеклих десет година изашло је девет свезака *Зборника Института за педагогију*. Сваке године, почевши од 1983. године закључно са 1991. годином, изашла је по једна свеска у тиражу од по 500 примерака. Континуитет у излажењу часописа прекинут је првенствено због материјалних околности, али се и даље улажу напори да се обезбеде неопходна средства за штампање наредне свеске *Зборника*.

На уређењу *Зборника* радила су три уређивачка одбора. Први уређивачки одбор чинили су: Михаило Палов, Славко Кркљуш, Милка Ољача и Петронила Капор-Стануловић. Уређивачки одбор за другу, трећу и четврту свеску (1984, 1985 и 1986) чинили су: Михаило Палов, Славко Кркљуш, Милка Ољача и Ева Варга. За све наредне бројеве *Зборника*, почевши од 1987. године, уређивачки одбор чинили су: Славко Кркљуш, Раде Родић, Игњат Игњатовић, Лија Магду и Снежана Миленковић.

### Неколико статистичких показатеља

У протеклих десет година изашло је укупно девет свезака са обимом 1161 страница, или око 73 штампана табака. Просечно по свесци штампано је 130 страница, односно 13 чланака.<sup>1</sup>

1 У оквиру института за педагогију постојале су и Катедра за румунски језик и књижевност и Катедра за русински језик и књижевност. У *Зборнику радова Института за педагогију* објављена су само два рада која се баве проблемима румунског и русинског језика. У првој свесци (1983) објављени су следећи радови: Раду Флора: *Румунски језик према романским, словенским и балканским језицима* (135-147 стр.) и Јулијан Тамаш: *Однос усмене и писмене русинске књижевности* (167-179 стр.)

Прва свеска *Зборника* (1983) је најобимнија са 214 страница и 19 чланака (Табела бр. 1). Та чињеница оправдава покретање часописа, јер је то захтевао велики број тема и истраживачких радова. Изузимајући овај први број, може се запазити извештај пораст броја чланака, што сведочи о потреби и неопходности постојања часописа. Свеска број шест изашла 1988. године има најмање страна, 89 страна и 7 чланака, јер се у целости односи на педагошку проблематику.

Табела 1

**Подаци о обиму часописа**

	Ф%	ГОДИШТЕ									СВЕГА
		1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	
бр.	ф	214	110	122	124	148	89	116	107	131	1167
стр.	%	18.4	9.5	10.5	10.7	12.7	7.7	10.0	9.2	11.3	100
бр.	ф	19	10	10	12	16	7	13	16	16	119
чланака	%	15.9	8.4	8.4	10.1	13.4	5.9	10.9	13.4	13.4	100

У девет свезака *Зборника* своје радове објавило је 37 аутора, убрајајући и коауторе појединих чланака.

**Тематска класификација чланака**

Један од начина да се сагледа које су педагошке и психолошке теме и проблеми били предмет научног испитивања на Институту, јесте и систематичан преглед чланака објављених у *Зборнику*. Самим тим што смо анализу чланака вршили хронолошки настојали смо колико толико приказати развојни пут Института за педагогију. Такође, свака слична систематизација научне грађе, олакшава читалачкој публици свалажење у литератури. Наиме, циљ нам је био да тиме што ћемо тематски класификовати чланке објављене у *Зборнику радова Института* омогућимо студентима педагогије и психологије лакши увид у резултате истраживања из области које их посебно интересују.

С обзиром на то да су у *Зборнику* објављивани радови из области педагогије и психологије, при одређивању категорија њихове класификације нисмо могли да се ослоњемо на неку од стандардних систематизација (као на пример систем класификације у *Psychological Abstracts*). Такође, при дефинисању категорија морали смо водити рачуна о томе да смо анализу вршили за сваку годину посебно, те да би испрвнија листа тематских целина довела до разубивања резултата.

До коначне листе категорија дошли смо тако што смо најпре сагледали које су то теме заступљене у часопису, а потом смо покушали да их сажмемо у нешто шира тематска подручја. На тај начин дефинисали смо тринаест категорија приказаних у Табели број 2 и 2а.

Табела 2.

## Заступљеност појединих тематских категорија

КАТЕГОРИЈЕ		ГОДИШТЕ					СВЕГА
		1983	1984	1985	1986	1987	
1.	ОПШТА ПИТАЊА ПРЕДШКОЛСКЕ ПЕДАГОГИЈЕ	1		1	1	1	4
2.	ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ	3	1			1	5
3.	НАСТАВА И УЏБЕНИЦИ	2	3	2	1	3	11
4.	ОБРАЗОВАЊЕ ОДРАСЛИХ	1		1	1	2	5
5.	ИСТОРИЈА ПЕДАГОГИЈЕ	3	1	2	2		8
6.	МЕТОДОЛОШКИ И ПСИХОМЕТРИЈСКИ ПРОБЛЕМИ					2	2
7.	СОЦИЈАЛИЗАЦИЈА	1	2		2		5
8.	ВРЕДНОСНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ И СТАВОВИ	1			1	2	4
9.	СОЦИЈАЛНА ИНТЕРАКЦИЈА						0
10.	РАЗВОЈНЕ ПРОМЕНЕ И ФОРМИРАЊЕ ЛИЧНОСТИ					2	2
11.	КЛИНИЧКА ПСИХОДИЈАГНОСТИКА И ПСИХОТЕРАПИЈА		2	1	2	2	7
12.	ПСИХОЛИНГВИСТИКА И РАЗВОЈ ГОВОРА			1	1	1	3
13.	ЕСЕЈИ	5	1	2	1		9
УКУПНО		17	10	10	12	16	65

Табела 2а

## Заступљеност појединих тематских категорија

КАТЕГОРИЈЕ		ГОДИШТЕ				СВЕГА	%
		1988	1989	1990	1991		
1.	ОПШТА ПИТАЊА ПРЕДШКОЛСКЕ ПЕДАГОГИЈЕ					4	3.42
2.	ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ	1	2	4	3	15	12.82
3.	НАСТАВА И УЏБЕНИЦИ	1	2	2	1	17	14.53

КАТЕГОРИЈЕ		ГОДИШТЕ				СВЕГА	%
		1988	1989	1990	1991		
4.	ОБРАЗОВАЊЕ ОДРАСЛИХ		2			7	5.98
5.	ИСТОРИЈА ПЕДАГОГИЈЕ	3	3	1	1	16	13.67
6.	МЕТОДОЛОШКИ И ПСИХОМЕТРИЈСКИ ПРОБЛЕМИ					2	1.71
7.	СОЦИЈАЛИЗАЦИЈА	1		1	1	8	6.84
8.	ВРЕДНОСНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ И СТАВОВИ		1	2	1	8	6.84
9.	СОЦИЈАЛНА ИНТЕРАКЦИЈА		1		2	3	2.56
10.	РАЗВОЈНЕ ПРОМЕНЕ И ФОРМИРАЊЕ ЛИЧНОСТИ		1		3	6	5.13
11.	КЛИНИЧКА ПСИХОДИЈАГНОСТИКА И ПСИХОТЕРАПИЈА		1	2	1	11	9.40
12.	ПСИХОЛИНГВИСТИКА И РАЗВОЈ ГОВОРА				2	16	13.67
13.	ЕСЕЈИ	1		4	1	15	12.82
УКУПНО		7	13	16	16	117	100

При дефинисању категорија морали смо имати посебан критеријум за чланке из области педагогије и за чланке из области психологије. Тако смо у систематизацији педагошке чланке сврстали у једну од пет педагошких категорија или у једну од две опште категорије у које су сврставани и чланци из области педагогије и чланци из области психологије (категирија: Есеј и Методолошки и психометријски проблеми). Чланке из области психологије сврстали смо у једну од шест психолошких или у једну од две опште категорије.

С обзиром на то да извештај број радова нисмо могли сврстати ни у једну од категорија, те да се у овим чланцима аутори баве веома различитим проблемима, дефинисали смо једну општу категорију коју смо, због опште тенденције аутора да на релативно слободнијим начин разматрају значајне теме, назвали Есеј.

У свескама су подједнако заступљене теме из педагогије и психологије. Од укупно 117 чланака 59 су из области педагогије (49,6%), из психологије 43 или 36,1%, док се седамнаест чланака или 14,3% и на проблеме педагогије и на проблеме психологије. Већи број чланака из области педагогије је разумљив, јер као раније основана катедра утемељила је свој истраживачки пут и већ има јасно утврђене смернице датих истраживања.

Анализа броја чланака сврстаних у поједине категорије показала је да се највећи број чланака из области педагогије бави проблемима дидактике (категирија бр. 3; 17 чланака; 14,53%). Нешто мањи број чланака односи се на историју педагогије (категирија бр. 5; 16 чланака; 13,67%). Најмање су заступљене теме из области предшколске педагогије (категирија бр. 1; 4 чланка; 3,42%).

Највећи број чланака из области психологије се бави проблемима клиничке психодијагностике и терапије (категорија бр. 11; 11 чланака; 9,40%), затим проблемима социјализације (категорија бр. 7; 8 чланака; 6,84%) и проблемима везаним за вредносне оријентације и ставове (категорија бр. 8; 8 чланака; 6,84%). Мада су методолошки и психометријски проблеми присутни и у педагошким и у психолошким истраживањима, ова проблематика је најмање проучавана на Институту за педагогију (категорија бр. 6; 2 чланка; 1,71%).

С обзиром на то да овај Институт постоји тек десет година, а да *Зборник* обухвата, за сада, само радове запослених на Институту, фреквенција објављених радова из појединих подручја у великој мери је условљена запосленошћу научних радника који се баве наставом и истраживањима у појединим областима педагогија и психологије.

И поред тога, евидентно је да су у протеклом периоду научни радници Института својим истраживачким радовима у великој мери допринели даљем развоју управо базичних педагошких и психолошких дисциплина.

Првобитна оријентација *Зборника* да прикаже радове и достигнућа из области педагогије и психологије је донекле проширена. *Зборник* је постао студентима готово неопходна литература за савладавање наставног програма, као и основа за покретање нових истраживачких пројеката.

*Зборник*, до сада третиран као часопис Универзитета у Новом Саду, показује тенденцију да сарађује са припадницима других струка који су сродни подручјима педагогије и психологије. За развој ових наука значајни би били и прилози из педагошке и психолошке праксе. Број таквих чланака до сада није био велики, али се надамо да ће већ наредни број бити новина у том погледу.

Велике проблеме у излагању часописа представљале су материјалне и кадровске тешкоће, које су у одређеном периоду онемогућавале излагање часописа, о чему говори и податак да је последња свеска изашла 1991. године.

Десет година излагања *Зборника* пружају разлоге за оптимизам, јер се у методолошком и теоријском смислу све више проширују границе сазнавања и суочавања са кључним проблемима ове две научне области.

## ОПШТА ПИТАЊА ПРЕДШКОЛСКЕ ПЕДАГОГИЈЕ

1. Каменов Емил: УСЛОВИ ЗА ПОДСТИЦАЊЕ И РАЗВОЈ КРЕАТИВНОСТИ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ; 1985, 35-47 стр.;
2. Каменов Емил: ПРЕДШКОЛСКА ПЕДАГОГИЈА КАО НАУЧНА ДИСЦИПЛИНА; 1986, 49-61 стр.;
3. Каменов Емил: НАЧЕЛА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА У ДЕЧИЈЕМ ВРТИЋУ; 1987, 27-33 стр.;
4. Варга Ева: ПОХАЂАЊЕ ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ ПРЕ ТРЕЋЕ ГОДИНЕ; 1983, 193-207 стр.;

## ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

5. Ђурић Лазар: ПРЕДУСЛОВИ ЗА ШКОЛСКИ УСПЕХ (1); 1981, 59-67 стр.;
6. Ђурић Лазар: ПРЕДУСЛОВИ ЗА ШКОЛСКИ УСПЕХ (2); 1990, 67-73 стр.;
7. Ђурић Ђорђе: СОЦИЈАЛНО ПСИХОЛОШКИ ИНДИКАТОРИ КВАЛИТЕТА И ЕФИКАСНОСТИ ОБРАЗОВАЊА, 1990, 9-17 стр.;

8. Ђурић Ђорђе и Мирјана Салај: ПОКУШАЈ ЕВАЛУАЦИЈЕ НЕКИХ СОЦИЈАЛНО ПСИХОЛОШКИХ ИНДИКАТОРА КВАЛИТЕТА И ЕФИКАСНОСТИ СРЕДЊЕГ ОБРАЗОВАЊА; 1991, 19-27 стр.;

9. Грандић Радован: ПРИНЦИПИ НА КОЈИМА СЕ ЗАСНИВА ЈУГОСЛОВЕНСКА ЗАЈЕДНИЦА НАРОДА И НАРОДНОСТИ И ЊИХОВО ЗНАЧЕЊЕ ЗА ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ МЛАДИХ; 1983, 109-119 стр.;

10. Грандић Радован: ТЕОРИЈА ВАСПИТАЊА У СИСТЕМУ ПЕДАГОШКИХ ДИСЦИПЛИНА У СТУДИЈСКИМ ПРОГРАМИМА У СР СРБИЈИ; 1990, 49-57 стр.;

11. Костовић Светлана: ПРОЦЕС ФОРМИРАЊА КОЛЕКТИВА УЧЕНИКА - ПРИНЦИП И ИДЕЈА СОЦИЈАЛИСТИЧКОГ ВАСПИТАЊА; 1987, 92-99 стр.;

12. Магду Лја: ВАСПИТАЊЕ МЛАДИХ У ДУХУ ЗАЈЕДНИШТВА НАРОДА И НАРОДНОСТИ ВОЈВОДИНЕ И ЈУГОСЛАВИЈЕ; 1983, 147-167 стр.;

13. Ољача Милка: ВАСПИТАЊЕ ЗА САМОУПРАВЉАЊЕ; 1984, 25-37 стр.;

14. Ољача Милка: СИСТЕМНИ МОДЕЛИ И ЊИХОВА ПРИМЕНА У ПРОЦЕСУ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА; 1990, 17-21 стр.;

15. Палов Михаило: НЕГОВАЊЕ РЕВОЛУЦИОНАРНИХ ТРАДИЦИЈА НАРОДНООСЛОБОДИЛАЧКЕ БОРБЕ И СОЦИЈАЛИСТИЧКЕ ИЗГРАДЊЕ У ВАСПИТНО ОБРАЗОВНОМ РАДУ; 1983, 57-69 стр.;

16. Родић Раде, Светлана Костовић и Јелена Ђерманов: ТЕОРИЈСКО МЕТОДОЛОШКЕ ПРЕТПОСТАВКЕ КОНСТИТУИСАЊА ШКОЛСКЕ ПЕДАГОГИЈЕ; 1988, 75-85 стр.;

17. Родић Раде, Светлана Костовић и Јелена Ђерманов: КОНСТИТУТИВНИ ПОЈМОВИ ШКОЛСКЕ ПЕДАГОГИЈЕ; 1989, 5-13 стр.;

18. Родић Раде, Светлана Костовић и Јелена Ђерманов: ПРОГРАМСКО-ОРГАНИЗАЦИОНА СТРУКТУРА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ; 1991, 53-61 стр.;

19. Родић Раде, Светлана Костовић и Јелена Ђерманов: ИНСТИТУЦИОНАЛНО И ВАНИНСТИТУЦИОНАЛНО ВАСПИТАЊЕ; 1991, 61-67 стр.;

## **НАСТАВА И УЦБЕНИЦИ**

20. Ђерманов Јелена: ЕКСПЕРИМЕНТ КАО НАСТАВНА МЕТОДА У УЛОЗИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈЕ НАСТАВЕ СА АСПЕКТА АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА И НАСТАВНИКА; 1987, 109-123 стр.;

21. Ђукић Мара: МОДЕЛИ ПРОГРАМА, ЕКСТРАВЕРТНОСТ-ИНТОВЕРТНОСТ, ИНТЕЛИГЕНЦИЈА И УСПЕХ УЧЕНИКА У ПРОГРАМИРАНОЈ НАСТАВИ; 1984, 45-59 стр.;

22. Ђукић Мара: ТЕОРИЈСКА ОБЈАШЊЕЊА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈЕ НАСТАВЕ; 1985, 103-113 стр.;

23. Ђукић Мара: ДИДАКТИЧКИ ПРОБЛЕМИ ОБРАЗОВНОГ СОФТВЕРА; 1987, 67-75 стр.;

24. Кркљуш Славко: МЕДИЈАЛНА ДИДАКТИКА, 1983, 67-77 стр.;

25. Кркљуш Славко: ПЕДАГОШКА ТЕХНОЛОГИЈА И ПРОМЕНА ПОЛОЖАЈА СУБЈЕКТА У ВИСОКОШКОЛСКОЈ НАСТАВИ, 1984, 15-25 стр.;

26. Кркљуш Славко: ЗАКОНИ У ДИДАКТИЦИ; 1985, 5-11 стр.;

27. Кркљуш Славко: МОДЕЛИ У НАСТАВИ; 1986, 5-11 стр.;

28. Кркљуш Славко: ДИДАКТИЧНОСТ УЦБЕНИКА ДИДАКТИКЕ; 1987, 5-13 стр.;



29. Кркљуш Славко, Мара Ђукић и Маријана Косановић: МЕТОДЕ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У НАСТАВИ; 1988, 59-75 стр.;

30. Кркљуш Славко, Мара Ђукић и Маријана Косановић: СТРУКТУРАЛНИ ЕЛЕМЕНТИ МЕТОДА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У НАСТАВИ; 1989, 45-49 стр.;

31. Кркљуш Славко и Мара Ђукић: ДИДАКТИЧКА ТРАНСФОРМАЦИЈА НАУЧНИХ И НАСТАВНИХ МЕТОДА У СИСТЕМУ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ; 1990, 21-29 стр.;

32. Кркљуш Славко: ПОРЕКЛО И КАРАКТЕР ПРИСТУПА ЗА НОВУ НАУЧНУ СТРУКТУРУ ДИДАКТИКЕ; 1990, 5-9 стр.;

33. Кркљуш Славко и Мара Ђукић: ОД МЕТОДЕ ДО СТРАТЕГИЈЕ НАСТАВЕ; 1991, 37-43 стр.;

34. Миленковић Снежана: НАСТАВНИК КАО ФАКТОР УСПЕШНОГ СПРОВОЂЕЊА ХУМАНИЗАЦИЈЕ МЕЂУ ПОЛОВИМА; 1989, 67-77 стр.;

35. Палов Михаило: НАСТАВА ИСТОРИЈЕ И ВАСПИТАЊЕ МЛАДИХ У ДУХУ СОЦИЈАЛИСТИЧКОГ ЗАЈЕДНИШТВА ЈУГОСЛОВЕНСКИХ НАРОДА И НАРОДНОСТИ; 1984, 5-15 стр.;

36. Ракић Бранко: ПРЕДАВАЊЕ У УНИВЕРЗИТЕТСКОЈ НАСТАВИ; 1983, 85-97 стр.;

## **ОБРАЗОВАЊЕ ОДРАСЛИХ**

37. Андевски Милица: ОПШТИ ПОГЛЕД НА СИСТЕМ ОБРАЗОВАЊА ОДРАСЛИХ У САВЕЗНОЈ РЕПУБЛИЦИ НЕМАЧКОЈ; 1987, 123-133 стр.;

38. Андевски Милица: ОБРАЗОВНЕ ПОТРЕБЕ ОДРАСЛИХ И СОЦИЈАЛНИ РАЗВОЈ; 1989, 23-29 стр.

39. Геиц Лајош: ПРИЛОГ РАСПРАВИ И ПСИХОЛОШКОМ ОБРАЗОВАЊУ УЧИТЕЉА ДАНАС; 1989, 77-83 стр.;

40. Ољача Милка: ОБРАЗОВАЊЕ ОДРАСЛИХ У ФУНКЦИЈИ ДЕМОКРАТИЗАЦИЈЕ КУЛТУРЕ; 1983, 77-85 стр.;

41. Ољача Милка: АНДРАГОШКЕ ОСОБЕНОСТИ РАЗВИЈАЊА САМООБРАЗОВНЕ КУЛТУРЕ СТУДЕНАТА; 1985, 29-35 стр.;

42. Ољача Милка: ПРИПРЕМАЊЕ НАСТАВНИКА ЗА ОСТВАРИВАЊЕ ЗАДАТАКА ВЕЗНИХ ЗА РАЗВИЈАЊЕ САМОУПРАВНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ УЧЕНИКА; 1986, 69-75 стр.;

43. Ољача Милка: КОМПАРАТИВНА АНАЛИЗА СИСТЕМА УСТАНОВА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ ОДРАСЛИХ; 1987, 45-55 стр.;

## **ИСТОРИЈА ПЕДАГОГИЈЕ**

44. Ациган Љубица: СИСТЕМ СРПСКОГ АУТОНОМНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У ХАБЗБУРШКОЈ МОНАРХИЈИ У ПЕРИОДУ ОД 1860 ДО 1914 ГОДИНЕ; 1983, 97-109 стр.;

45. Ациган Љубица: СРПСКА ПЕДАГОШКА ПЕРИОДИКА У КАРЛОВАЧКОЈ МИТРОПОЛИЈИ; 1984, 37-45 стр.;

46. Ациган Љубица: ЗАКОНСКА РЕГУЛАТИВА О НАСТАВНОМ ОСОБЉУ ЗА СРПСКЕ АУТОНОМНЕ ШКОЛЕ У ХАБЗБУРШКОЈ МОНАРХИЈИ У ПЕРИОДУ 1860 ДО 1914; 1985, 55-67 стр.;

47. Ациган Љубица: ПЕДАГОШКА ПЕРИОДИКА ПОЈЕДИНИХ ПРОСВЕТНИХ РАДНИКА У ХАБЗБУРШКОЈ МОНАРХИЈИ ДО 1914; 1986, 37-49 стр.;

48. **Аџиџан Љубиџа**: УТИЦАЈ РЕФОРМНИХ ПЕДАГОШКИХ ПРАВАЦА НА КОНСТИТУИСАЊЕ ПЕДАГОШКИХ ДИСЦИПЛИНА; 1988, 5-17 стр.;
49. **Аџиџан Љубиџа**: ЗНАЧАЈ РЕФОРМНИХ ПЕДАГОШКИХ ПРАВАЦА ЗА РАЗВИТАК ИСТОРИЈЕ ПЕДАГОГИЈЕ И КОМПАРАТИВНЕ ПЕДАГОГИЈЕ; 1989, 13-23 стр.;
50. **Аџиџан Љубиџа**: ЗНАЧАЈ РЕФОРМНИХ ПЕДАГОШКИХ ПРАВАЦА ЗА РАЗВИТАК ПЕДАГОШКЕ ПРОПЕДЕУТИКЕ И ТЕОРИЈЕ ВАСПИТАЊА; 1990, 43-49 стр.;
51. Андевски Милица: СХВАТАЊЕ О ОДНОСУ НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА У РАДНОЈ ШКОЛИ; 1986, 81-101 стр.;
52. Дунђерски Светозар: ПРЕДСТАВНИЦИ РАДНЕ ШКОЛЕ У ЈУГОСЛАВИЈИ; 1988, 27-45 стр.;
53. Грандић Радован: ИДЕЈНЕ И ПЕДАГОШКО-ДИДАКТИЧКЕ ОСНОВЕ РАДНЕ ШКОЛЕ У ДЕЛАТНОСТИ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ПРЕДРАТНЕ ЈУГОСЛАВИЈЕ; 1985, 67-83 стр.;
54. Грандић Радован: ДИСЦИПЛИНА У ПЕДАГОШКОЈ МИСЛИ А. С. МАКАРЕНКА, 1989, 83-89 стр.;
55. Макарић Радомир: ПРЕГЛЕД ИСТОРИЈЕ УЧИТЕЉСКЕ ШКОЛЕ У СОМБОРУ, 1983, 39-57 стр.;
56. Ољача Милка: МАКАРЕНКОВО СХВАТАЊЕ ПОРОДИЦЕ И ПОРОДИЧНОГ ВАСПИТАЊА, 1989, 89-93 стр.;
57. Ољача Милка: РАЗВОЈ АНДРАГОШКИХ ИДЕЈА НА ТЛУ ВОЈВОДИНЕ, 1991, 133-137 стр.;
58. Спевак Зорослав: НЕКИ ПЕДАГОШКИ ПОТЕНЦИЈАЛИ САРТРОВЕ ЕГЗИСТЕНЦИЈАЛИСТИЧКЕ АНТРОПОЛОГИЈЕ; 1983, 127-135 стр.;
59. Спевак Зорослав: ПРЕДСТАВНИЦИ КУЛТУРНЕ ПЕДАГОГИЈЕ У ЈУГОСЛАВИЈИ; 1988, 17-37 стр.;

## **МЕТОДОЛОШКИ И ПСИХОМЕТРИЈСКИ ПРОБЛЕМИ**

60. Косановић Маријана: ТЕОРИЈСКО-ЕПИСТЕМИОЛОШКИ ПРОБЛЕМИ ОДРЕЂИВАЊА ФУНКЦИЈЕ МЕТОДОЛОГИЈЕ ПЕДАГОШКИХ ИСТРАЖИВАЊА; 1987, 85-92 стр.;
61. Волф Борис и Весна Петровић-Баџковић: ИНТЕРНЕ МЕТРИЈСКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ НЕКИХ КОГНИТИВНИХ ТЕСТОВА; 1987, 55-67 стр.

## **СОЦИЈАЛИЗАЦИЈА**

62. Ђурић Ђорђе: ВИШЕКУЛТУРНО ДРУШТВО - ЧИНИЛАЦ СОЦИЈАЛИЗАЦИЈЕ; 1991, 97-105 стр.;
63. Генџ Лајош: МОТИВАЦИОНИ УСЛОВИ УСПЕШНОГ СТУДИРАЊА; 1988, 45-59 стр.;
64. Грандић Радован: ОДЕЉЕНСКИ И ШКОЛСКИ КОЛЕКТИВ КАО ФАКТОР СОЦИЈАЛИЗАЦИЈЕ УЧЕНИКА; 1984, 59-75 стр.;
65. Грандић Радован: ВИШЕНАЦИОНАЛНОСТ НАШЕ ЗАЈЕДНИЦЕ КАО ФАКТОР ЗНАЧАЈАН ЗА ВАСПИТАЊЕ МЛАДИХ У ДУХУ СОЦИЈАЛИСТИЧКОГ ЗАЈЕДНИШТВА; 1986, 75-81 стр.;
66. Капор-Стануловић Петронила: УСПЕШНИ ИЛИ НЕУСПЕШНИ РОДИТЕЉИ; 1983, 179-183 стр.;

67. Капор-Стануловић Петронила: МОТИВАЦИЈА ЗА РОДИТЕЉСТВОМ КОД АДОЛЕСЦЕНАТА; 1984, 75-81 стр.;

68. Капор-Стануловић Петронила: НАСТАЈАЊЕ ЈАЗА ИЗМЕЂУ ГЕНЕРАЦИЈА У АДОЛЕСЦЕНЦИЈИ: МИТ ИЛИ СТВАРНОСТ; 1986, 19-27 стр.;

69. Живковић Љиљана и Петронила Капор-Стануловић: ДА ЛИ РОДИТЕЉЕВ СУБЈЕКТИВНИ ДОЖИВЉАЈ ДЕТЕТА ЗАВИСИ ОД РЕДА РОЂЕЊА ДЕТЕТА; 1990, 29-33 стр.

## **ВРЕДНОСНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ И СТАВОВИ**

70. Андевски Милица: РАЗМАТРАЊЕ ВРЕДНОСНИХ ОРИЈЕНТАЦИЈА У УСЛОВИМА НАУЧНО-ТЕХНОЛОШКИХ И ДРУГИХ ДРУШТВЕНИХ ПРОМЕНА; 1991, 123-127 стр.;

71. Чурић Радослав: СТАВОВИ СТУДЕНАТА ПРИРОДНО-МАТЕМАТИЧКОГ И ФИЛОЗОФСКОГ ФАКУЛТЕТА ПРЕМА САДРЖАЈИМА НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА; 1983, 13-39 стр.;

72. Бурић Ђорђе: ДРУШТВЕНА ДИСТАНЦА СОЦИО-ПРОФЕСИОНАЛНИХ ГРУПА У ВОЈВОДИНИ; 1986, 27-37 стр.;

73. Миленковић Снежана: ЧОВЕК И ЊЕГОВЕ ВРЕДНОСТИ; 1987, 75-85 стр.;

74. Миленковић Снежана: ИСПИТИВАЊЕ ВРЕДНОСТИ КОД СТУДЕНАТА; 1990, 33-43 стр.;

75. Салај Мирјана: СТАВОВИ СТУДЕНАТА ПРЕМА СПОРТУ; 1987, 141-147 стр.;

76. Волф Борис и Радмила Пришлин: РЕЛАЦИЈЕ СПОСОБНОСТИ ЗА ЕФИКАСНО ПРОЦЕСИРАЊЕ ИНФОРМАЦИЈА И РЕЗУЛТАТА У ТЕСТОВИМА ЗА ПРОЦЕНУ СИСТЕМА ВРЕДНОСТИ; 1989, 109-116 стр.;

77. Волф Борис: РЕЛАЦИЈЕ ПРИМАРНИХ КОНАТИВНИХ ФАКТОРА И СТАВОВА ПРЕМА РЕЛИГИЈИ И НАЦИЈИ; 1990, 33-43 стр.

## **СОЦИЈАЛНА ИНТЕРАКЦИЈА**

78. Варга Ева: ГРАНИЦЕ И ДОМЕТИ ИНТЕГРАТИВНИХ МОДЕЛА И СХВАТАЊЕ СОЦИЈАЛНЕ ИНТЕРАКЦИЈЕ У РАЗВОЈНОЈ ПСИХОЛОГИЈИ; 1989, 99-109 стр.;

79. Варга Ева: РАЗВОЈНА УЛОГА СОЦИЈАЛНЕ ИНТЕРАКЦИЈЕ; 1991, 79-87 стр.;

80. Волф Борис и Весна Петровић: КОМПАРАЦИЈА ДВА МОДЕЛА ПОРОДИЧНОГ ФУНКЦИОНИСАЊА; 1989, 87-97 стр.

## **РАЗВОЈНЕ ПРОМЕНЕ И ФОРМИРАЊЕ ЛИЧНОСТИ**

81. Бакић Душанка: РАЗЛИКЕ У МОРАЛНОСТИ ИЗМЕЂУ МЛАДИХ И СТАРИЈИХ СРЕДЊОШКОЛАЦА; 1991, 127-133 стр.;

82. Биро Милош, Изабела Вуковић и Младен Печулија: УТИЦАЈ КРАТКО ЕКСПОНИРАНИХ ПОРУКА НА АТРИБУЦИОНИ СТИЛ; 1991, 11-19 стр.;

83. Бурић Ђорђе: ПРИЛОГ ПРОУЧАВАЊУ СТРУКТУРЕ АУТОРИТАРНОСТИ КОД СТУДЕНАТА; 1987, 13-21 стр.;

84. Ђурић Ђорђе и Мирјана Салај: ДРУШТВЕНИ И ПСИХОЛОШКИ УСЛОВИ РАЗВОЈА И ОЧУВАЊА КУЛТУРНОГ ИДЕНТИТЕТА ДЕЦЕ МИГРАНАТА. 1989, 29-45 стр.;

85. Капор-Стануловић Петронила: КОГНИТИВНИ РАЗВОЈ У АДОЛЕС-ЦЕНЦИЈИ; 1987, 21-27 стр.;

86. Перуновић Срећа: НЕКИ ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКИ АСПЕКТИ ПРОУЧАВАЊА ЕТНИЧКОГ ИДЕНТИТА; 1991, 105-113 стр.

## **КЛИНИЧКА ПСИХОДИЈАГНОСТИКА И ПСИХОТЕРАПИЈА**

87. Миленковић Снежана: ПРЕВЕНЦИЈЕ У РАДУ СА СТУДЕНТСКОМ ПОПУЛАЦИЈОМ; 1984, 81-87 стр.;

88. Миленковић Снежана: ТЕОРИЈСКИ АСПЕКТИ ИГРЕ; 1985, 47-55 стр.;

89. Петровић Весна: ПРОГРАМ ПРИХВАТАЊА СЕБЕ У ТА; 1984, 87-93 стр.;

90. Петровић Весна: ДИЈАГНОСТИКОВАЊЕ БЛОКИРАНИХ ОСЕЋАЊА И НАЧИНИ УКЛАЊАЊА БЛОКОВА У РАДИЦ-ПСИХОТЕРАПИЈСКОМ ПРИСТУПУ; 1986, 101-135 стр.;

91. Петровић Весна и Тања Кеџман: НЕКИ ФАКТОРИ КОНЦЕПТУАЛНОГ МОДЕЛА ПСИХОСОМАТСКЕ ПОРОДИЦЕ; 1989, 93-99 стр.;

92. Петровић Весна: СПЕЦИФИЧНИ ДИЈАГНОСТИЧКИ ПРОФИЛ ПСИХОСОМАТОГЕНЕ У ОДНОСУ НА НЕПСИХОСОМАТОГЕНУ ПОРОДИЦУ; 1990, 95-105 стр.;

93. Рук Ђурђина: БИХЕЛВИОР ТЕРАПИЈА (ТЕРАПИЈА ПОНАШАЊА) У ЛЕЧЕЊУ НЕУРОТИЧНИХ ПОРЕМЕЋАЈА КОД ДЕЦЕ; 1986, 115-125 стр.;

94. Рук Ђурђина: ШИЗОФРЕНО ПОНАШАЊЕ У ИНТЕРАКЦИОНИСТИЧКОМ МОДЕЛУ; 1987, 133-141 стр.;

95. Рук Ђурђина: УЧЕЊЕ ГРЕГОРИ БЕЛТСОНА И ЊЕГОВ ДОПРИНОС ПОРОДИЧНОЈ ТЕРАПИЈИ; 1990, 85-95 стр.;

96. Рук Ђурђина: ТРАНСГЕНЕРАЦИЈСКА АНАЛИЗА ПАРАНОИДНЕ ПОРОДИЦЕ; 1991, 67-79 стр.;

97. Варга Ева: АНАЛИЗА WISC-A СА ГЛЕДИШТА РАЗВОЈНЕ ПСИХОЛОГИЈЕ; 1987, 99-109 стр.

## **ПСИХОЛОНГВИСТИКА И РАЗВОЈ ГОВОРА**

98. Генц Лајош: ПЕДАГОШКИ РАД У ВИШЕЈЕЗИЧНОЈ СРЕДИНИ И ПСИХОЛОГИЈА ДВОЈЕЗИЧНОСТИ; 1991, 113-123 стр.;

99. Генц Лајош: ПРИЛОГ ИСПИТИВАЊУ МОТИВАЦИЈЕ ЗА УЧЕЊЕ ЈЕЗИКА ДРУШТВЕНЕ СРЕДИНЕ И СТРАНИХ ЈЕЗИКА; 1987, 33-45 стр.;

100. Генц Лајош: УЧЕЊЕ ЈЕЗИКА ДРУШТВЕНЕ СРЕДИНЕ И ФЕНОМЕН ДВОЈЕЗИЧНОСТИ: ПЕДАГОШКИ АСПЕКТИ; 1985, 11-29 стр.;

101. Копопељић Јасмина: НЕКЕ ДЕТЕРМИНАНТЕ СЛГОВНЕ СЕГМЕНТАЦИЈЕ РЕЧИ; 1991, 27-37 стр.;

102. Варга Ева: РАНИ РАЗВОЈ НАРАТИВНЕ ФОРМЕ: НЕКИ ОД МОГУЋИХ ПРИСУПА ИСПИТИВАЊУ РАЗВОЈА И УЛОГЕ ДЕЧИЈЕГ ЛИТЕРАРНОГ ИСКУСТВА, ПОСЕБНО РАЗВОЈА НАРАТИВНЕ ФОРМЕ; 1986, 61-69 стр.

## ЕСЕЈИ

103. Андевски Милица: НЕКА ПИТАЊА СЛОБОДНОГ ВРЕМЕНА; 1990, 81-85 стр.;
104. **Чурић Рапослав**, Славко Кркљуш и Михаило Попов: ДЕСЕТ ГОДИНА ИНСТИТУТА ЗА ПЕДАГОГИЈУ; 1983, 7-13 стр.;
105. Бурић Ђорђе: ПРИЛОГ КОНЦЕПТУАЛНОГ ЗАСНИВАЊУ СОЦИЈАЛНЕ ПСИХОЛОГИЈЕ ОБРАЗОВАЊА КАО НАУЧНЕ И ВАСПИТНО ОБРАЗОВНЕ ДИСЦИПЛИНЕ; 1988, 85-90 стр.;
106. Генц Лајоп: САДАШЊИ ТРЕНУТАК ПСИХОЛОГИЈЕ У САП ВОЈВОДИНИ И ПЕРСПЕКТИВЕ ЊЕНОГ ДАЉЕГ РАЗВОЈА; 1983, 183-193 стр.;
107. Грандић Радован: ПРЕГЛЕД НАСТАВНИКА И САРАДНИКА НА ИНСТИТУТУ ЗА ПЕДАГОГИЈУ; 1983, 207-211 стр.;
108. Грандић Радован: ДИПЛОМИРАНИ СТУДЕНТИ НА СМЕРОВИМА ЗА ШКОЛСКЕ И ПРЕДШКОЛСКЕ ПЕДАГОГЕ У ПРОТЕКЛОМ ДЕСЕТОГОДИШЊЕМ ПЕРИОДУ; 1983, 211-215 стр.;
109. Косановић Маријана и Светлана Костовић: АНАЛИЗА ДИПЛОМСКИХ РАДОВА ОДБРАЊЕНИХ НА ИНСТИТУТУ ЗА ПЕДАГОГИЈУ; 1983, 119-127 стр.;
110. Миленковић Снежана: ЧОВЕК И СВЕТ; 1991, 43-53 стр.;
111. Миленковић Снежана: ПСИХОЛОГИЈА И ХУМАНИЗАМ (МИТ О НАУЦИ); 1986, 11-19 стр.;
112. Салај Мирјана: ЈОШ ЈЕДАН ОСВРТ НА ДЕЛО ЕРИХА ФРОМА; 1990, 105-107 стр.;
113. Спевак Зорослав: ЕКОЛОШКО ВАСПИТАЊЕ У ЗМАЈЕВОМ "НЕВЕПУУ"; 1990, 77-81 стр.;
114. Спевак Зорослав: КАНТОВА СХВАТАЊА ВАСПИТАЊА; 1985, 83-103 стр.;
115. Варга Ева: ЖАН ПИЈАЖЕ: ДЕТЕТОВО СХВАТАЊЕ СВЕТА; 1984, 93-111 стр.;
116. Варга Ева: АНРИ ВАЛОН О ПОТРЕБИ РЕВОЛУЦИОНИСАЊА ПСИХОЛОШКИХ ТЕОРИЈА О РАЗВОЈУ ЧОВЕКА; 1983, 113.122 стр.;
117. Варга Ева: ВАЛОНОВО СХВАТАЊЕ РАЗВОЈА ГОВОРА ДЕТЕТА; 1990, 73-77 стр.



# Садржај:

## I

### ОРГАНИЗАЦИЈА ИНСТИТУЦИОНАЛНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Мр Милица Андевски: <i>Сељак и (не)образовање</i> . . . . .	4
Др Вељко Банђур: <i>Дидактички њрвци методолошког обележја</i> . . . . .	11
Др Радован Грандић: <i>Значај сарадње њородице и школе за васпићање и образовање ученика</i> . . . . .	16
Др Мара Ђукић: <i>Дидактичке њрошњвречности индивидуализоване настави</i> . . . . .	24
Др Стипан Јукић: <i>Занемарена индивидуализација наставиног рада</i> . . . . .	29
Др Емил Каменов и др Меланија Микеш: <i>Организација институционолног васпићања и образовања ѡрешколске деце</i> . . . . .	35
Мр Светлана Костовић, Маријана Косановић и Јелена Ђерманов: <i>Васпићање и социјализација</i> . . . . .	43
Мр Јадранка Никић: <i>За или ѡротив децјих јаслица</i> . . . . .	48
Др Раде Родић и др Светлана Костовић: <i>Педагошко-психолошка служба у функцији ѡдизања квалитетног образовања</i> . . . . .	53
Мр Зорослав Спевак: <i>Коменски и децје ѡпићање</i> . . . . .	58
Др Светислав Стојаков: <i>Психоаналитички ѡрисићуи Хуђа Клајна институционолног васпићања и ѡрешкпићања</i> . . . . .	61

## II

### ПСИХОЛОШКИ И СОЦИО-КУЛТУРНИ ФАКТОРИ РАЗВОЈА ЛИЧНОСТИ У ВИШЕКУЛТУРНОМ ДРУШТВУ

Др Миклош Биро и др Изабела Вуковић: <i>Почетак и ѡривање "где ѡпочиње сублиминална ѡрцејција"</i> . . . . .	68
Др Борис Волф и др Весна Петровић: <i>Разлика у ѡрвацима ѡрородицом код суђружника</i> . . . . .	71
Др Ђорђе Ђурић: <i>Индивидуална обележја у књијкаско ѡростићнуће</i> . . . . .	80
Др Нила Капор-Стануловић: <i>Како се мења ѡрвација ѡрвацима са уласком у адолесценцију</i> . . . . .	86
Др Снежана Миленковић: <i>Психолошко ѡшумачије ѡрвацима</i> . . . . .	90
Др Урош Младеновић: <i>Димензије фемининости и ѡрвацима ѡрвацима у когнитивно развојној ѡрвацима</i> . . . . .	101
Др Ружица Росандић: <i>Лик дејшца у књијевној ѡрвацима</i> . . . . .	107
Мр Мирјана Францешко и Јасна Карањац: <i>Библиографски "Зборника радова Институција за Педагогију"</i> . . . . .	115

# Contents

## I

### THE ORGANIZATION OF INSTITUTIONALIZED EDUCATION

Mr Milica Andevski: <i>Country people and (un)education</i> . . . . .	4
Dr Veljko Bandur: <i>Methodologically oriented trends in didactics</i> . . . . .	11
Dr Radovan Grandić: <i>The importance of the cooperation between school and family for pupils training and education</i> . . . . .	16
Dr Mara Đukić: <i>Didactic oppositions of individualized teaching</i> . . . . .	24
Dr Stipan Jukić: <i>The neglect of the individualization of teaching process</i> . . . . .	29
Dr Emil Kamenov i dr Melanija Mikeš: <i>The organization of institutionalized education for pre-school children</i> . . . . .	35
Mr Svetlana Kostović, Marijana Kosanović i Jelena Đermanov: <i>Training and socialization</i> . . . . .	43
Mr Jadranka Nikić: <i>Childrens nurseries - pros and cons</i> . . . . .	48
Dr Rade Rodić i mr Svetlana Kostović: <i>Pedagogical-psychological service as a component of improving the quality of education</i> . . . . .	53
Mr Zoroslav Spevak: <i>Komensky and children issue</i> . . . . .	58
Dr Svetislav Stojakov: <i>Psychoanalytical approach of Hugo Klajn to the institutional education and re-education</i> . . . . .	61

## II

### PSYCHOLOGICAL AND SOCIO-CULTURAL FACTORS IN THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY IN A MULTICULTURAL SOCIETY

Dr Mikloš Biro i mr Izabela Vuković: <i>Is there a treshold od sublimal perception?</i> . 68	
Dr Boris Volf i mr Vesna Petrović: <i>Differences between spouses in satisfaction with family</i> . . . . .	71
Dr Đorđe Đurić: <i>Individual characteristics of pupils and achievement at school</i> . . 80	
Dr Nila Kapor-Stanulović: <i>The changes in parent-child relationship at the beginning of adolescence</i> . . . . .	86
Dr Snežana Milenković: <i>Psychological interpretation of hatred</i> . . . . .	90
Dr Uroš Mladenović: <i>Dimensions of feminity and masculinity in cognitive developmental theory</i> . . . . .	101
Dr Ružica Rosandić: <i>The character in literature for children</i> . . . . .	107
Mr Mirjana Franceško i Jasna Karanjac: <i>Bibliography of "Zbornik radova Instituta za pedagogiju"</i> . . . . .	115