

UDK 37.015
159.9

YU ISSN 1450-782 X

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
Филозофски факултет
КАТЕДРА ЗА ПЕДАГОГИЈУ

З Б О Р Н И К

свеска шеснаеста

Нови Сад, 2001

КАТЕДРА ЗА ПЕДАГОГИЈУ

**ЗБОРНИК РАДОВА
СВЕСКА ШЕСНАЕСТА**

UDK: 37

YU ISSN 1450-782X

Novi Sad

God. XVIII/Br. 16

Str.1-132

2001.

УРЕЂИВАЧКИ ОДБОР

Др Радован Грандић

Др Милка Ољача

Др Емил Каменов

Др Зорослав Сијевак

Љиљана Сауер

Рецензенти:

Проф. др Михаило Палов

Проф. др Јован Ђорђевић

Издавач:

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

Катедра за педагогију

За издавача:

Проф. др Томислав Бекић, декан

Лектор и коректор:

Мр Горана Раичевић

Преводилац:

Мр Горана Раичевић

Штампа:

КриМел, Будисава

Тираж: 250

**Адреса уредништва: Филозофски факултет, Нови Сад,
Стевана Мусића 24, тел. (21) 450-419**

ЗБОРНИК РАДОВА

Год. XVIII/Бр. 16

Стр. 1-132

Нови Сад

2001.

UDK-37

YU ISSN 1450-782X

С А Д Р Ж А Ј

Страна

Др Стипан Јукић: Привидне или лажне активности ученика у настави	5
Др Грозданка Гојков: Могућности ране идентификације даровитих: прелиминарни налази	32
Мр Јелена Ђерманов: Школски успех и интензитет интересовања ученика завршних разреда основне школе у различитим социокултурним срединама	60
Др Радован Грандић: Теорија естетског васпитања Херберта Рида	77
Др Светозар Дуњерски: Томас Мор и његов породични универзитет	87
Оливера Кнежевић-Флорић: Методе педагошко-историјских истраживања: тражење нових путева	97
Мр Светлана Коставић: Прилог новој матрици школе	107
Др Милица Андевски: Еколошко васпитање - школошко образовање - педагогија партнерства са природом	113
Мр Јасмина Клеменовић: Програми и методичка упутства за двојезично васпитање и образовање предшколске деце у Војводини	119

C O N T E N T S

Stipan Jukic, Ph. D.: Illyory or False Students' Activity in Instruction	5
Grozdanka Gojkov Ph. D.: Possibilities of Early Identification of Giftedness: Preliminary Results	32
Jelena Djermanov, MA: School Success and Interests intensit of Primary School Final Grades Students in Different Socio-cultural Environments	60
Radovan Grandic, Ph. D.: Herbert Read's Theory of Esthetic Upbringing	77
Svetozar Dundjerski, Ph. D.: Thomas More and His Family University	87
Olivera Knezevic Floric, MA: Methods of Historical Research in Education Science: Pursuit of New Ways	97
Svetlana Kostovic, MA: Contribution to a New School Matrix	107
Milica Andevski, Ph. D.: Ecological Upbringing – Ecological Education – Pedagogy of Partnership with Nature	113
Jasmina Klemenovic, MA: Programmes and Methodic Instructions for Bilingual Upbringing and Education of Preschool Children in Vojvodina	119

ПРИВИДНЕ ИЛИ ЛАЖНЕ АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА У НАСТАВИ¹

Резиме

У раду се даје део резултата истраживања на тему: „Неговање мисаоних активности ученика у наставном процесу.“ Анализира се у којој су мери засиђене активности ученика у настави основних и средњих школа различитих наставних предмета које нису биле у функцији развоја личности ученика. Зато смо их назвали привидним или лажним активностима. Најчешће форме таквих активности су: нагађање одговора ученика, механичко допуњавање започетих речи или реченица, сугерисање одговора и активности ради активности. Компарирали смо резултате нашег истраживања са резултатима истраживања М. Баковљева и утврдили да је наша настава била, а да је и сада оштећена, привидним или лажним активностима ученика. На више од две трећине анализираних наставних часова привидне или лажне активности ученика биле су веома изражене. Радобилу је бројним сугестијама како превазилазити ове слабости наше наставе.

Кључне речи: школа, настава, ученици, привидна–лажна активности

Под привидним или лажним активностима ученика у настави подразумевамо оне активности којима се ученици ангажују, али не мисаоно. То су активности ученика које нису у функцији развоја личности ученика. Такве активности М. Баковљев назива псеудоактивностима. Бројни наставници имају добре намере, схватају важност активирања ученика у настави и покушавају их ангажовати на самосталним задацима. Међутим, неке активности, којима се ученици баве на наставним часовима, су формалне. Обично наставници нису свесни привидне или лажне активности ученика. Напротив, могу имати уверење да су им ученици на наставном часу веома активни. Овакве активности се испољавају у различитим видовима: нагађање одговора, механичко допуњавање започетих речи и реченица, сугерисање одговора и активност ради активности.

1 Ово је део рада на истраживању теми: *Неговање мисаоних активности ученика у наставном процесу*, усвојене у оквиру општег истраживања пројекта (1995–2000) на Одељењу за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду. Ради се о обновљеном истраживању професора др Милана Баковљева, који се овим проблемима бавио и емпиријски истраживао у два наврата (1961/62 и 1979/82). Снимили смо 120 наставних часова (већину телевизијском камером) различитих наставних предмета у основној и средњим школама АП Војводине и, са различитих аспеката, анализирали мисаоне активности ученика. Компарирали смо резултате истраживања на исту тему у три различита временска периода.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Размотримо прво укупне привидне или лажне активности ученика по наставним предметима, разредима и етапама истраживања, а онда и сваки од наведених видова посебно. При анализи часова регистровали смо поједине видове привидне активности само онда ако су се оне појединачно појављивале пет и више пута на наставном часу.

Табела бр. 1

Преглед броја часова на којима је била присутна привидна активност по наставним предметима и разредима

Наставни предмет	IV разред осн. школе	VII-VIII разр. осн. школе	I-II разред гимназије	III-IV разред стручних школа	Укупно	%
Матерњи језик	4	6	5		15	71,43
Математика	5	3	4		12	70,59
Позна. природе	3				3	37,50
Позна. друштва	4				4	100,00
Физика		2	2		4	50,00
Хемија		3	2		5	62,50
Биологија		2	2		4	50,00
Историја		4	4		8	100,00
Географија		3	2		5	62,50
Уже стр. предм.				25	25	83,33
УКУПНО	16	23	21	25	85	70,83
%	53,33	76,67	70,00	83,33	70,83	

Подаци показују да је наша настава преоптерећена привидним активностима у свим наставним предметима у основној и средњим школама. На свим анализираним наставним часовима познавања друштва и историје привидна или лажна активност ученика је имала доминирајућу улогу. Веома много је привидне активности у настави ужестручних предмета средњих школа, у настави матерњег језика и настави математике. Резултати показују да је привидном активношћу најмање оптерећена настава познавања природе, мада је и у овој настави сваки трећи анализирани наставни час имао различите видове лажне активности ученика.

Табела бр. 2:

Преглед часова на којима је била засиуиљена йривидна актиивности по йредметима и еийајама истраживања

Наставни предмети	Време	Истраживања
	1961/62	1996/97
Матерњи језик	3 (8,80%)	19 (90,48%)
Математика	6(20,00%)	12 (70,59%)
Познавање природе	5(25,00%)	3(37,50%)
Познавање друштва	2(12,50%)	4(100,00%)
Физика		4(50,00%)
Хемија	3(21,40%)	5(62,50%)
Биологија	1(7,10%)	4(50,00%)
Историја		8(100,00%)
Географија	1(10,00%)	5(62,50%)
Стручни предмети	2(8,00%)	25(83,33%)

Интересантно је да је у свим наставним предметима дошло до знатног повећања броја наставних часова на којима је присутна привидна активност ученика. Повећање је највеће у настави историје (100,00%), настави познавања друштва, ужестручним предметима и настави матерњег језика. Најмање погоршање било је у настави познавања природе, настави хемије и настави биологије, мада је и у овим наставним предметима повећање веома изражено.

Табела бр. 3

Преглед броја часова на којима је била засиуиљена йривидна актиивности ученика по разредима и еийајама истраживања

	1961/62.	%	1996/97	%
Школе и разреди				
IV раз. осн. школе	12	16,00	16	53,33
VII-VIII раз. ос. школе	9	16,40	24	80,00
I-II раз. гимназије			24	80,00
III-IV раз. стр. школа	2	8	25	83,33
Укупно	23	11,50	89	74,17
Основна школа	21	16,15	40	66,67
Средња школа	2	2,86	49	81,67

У свим разредима основне и средњих школа стање је знатно неповољније данас него што је било пре око 35 година. Најмање погоршање је у IV разреду основне школе, а највеће у средњим стручним школама и у I и II разреду гимназије. Укупно повећање је са 11,50% испитаних часова у 1961/62. години на 70,83% часова у новијем истраживању.

1. НАГАЂАЊЕ ОДГОВОРА

Нагађање одговора на наставном часу имамо у свим ситуацијама кад наставник од ученика тражи нпр. да погоди неки датум, годину, број становника неке земље и сл. ако ученици нису имали прилике да те информације сазнају (из уџбеника, енциклопедије или од наставника). Подаци се не могу измислити. Они се морају сазнати и запамтити, ако их је потребно памтити. Таква питања су нпр. Колико је висок Монт Еверест? Колико Холандија има становника? Колико је дугачка река Мисисипи? Које године се одиграла Бородинска битка? Шта је написао Владимир Назор? Каког је облика лист банане? и сл. Ако ученици нису сазнали ове податке, онда ће на наставниково питање давати одговоре погађањем. Ученици при погађању нису мисаоно ангажовани, нити су њихови одговори плод неке интелектуалне активности. Зато оваква питања треба избегавати у настави. До погађања одговора на питања наставника може доћи и у ситуацијама кад ученици на неадекватан начин самостално стичу одређена суштинска знања. Према М. Баковљеву: „Посебно је штељиво кад се изгуби из вида да се имена, датуми, дескриптивни дејстви и остали подаци који се не тичу суштине појава обично не могу сазнавати дружачије него усвајањем наставничких, уџбеничких или каквих других информација, па се захтева да их ученици упознају стваралачком активношћу односно на истин начин као и законите односе предмети и појава“². Бројни педагози (Дистервег, Реснер, Штекер, Јесипов и Гончаров, Колетић) истицали су овај проблем и залагали се за његово превазилажење у настави. Заједничко им је залагање да се од ученика не траже подаци које они нису били у ситуацији да сазнају. Бројни подаци се не могу измислити. Међутим, „податке које је човек мисаоним путем стекао, ваља да и ученици мишљењем стјечу“ (Колетић)³.

2 Милан Баковљев, *Основни недостаци практичне реализације захтева за мисаону активизацију ученика у наставном сазнајном процесу*, Београд, Научна књига, 1971, стр. 42.

3 Исто, стр. 43.

Табела бр. 4

Преглед броја часова на којима су ученици нагађали одговоре по наставним предметима и разредима

Наставни предмет	IV разред осн. школе	VII-VIII разр. осн. школе	I-II разред гимназије	III-IV разред стручних школа	Свега	%
Матерњи језик	1	2	1		4	19,05
Математика						
Познава. природе						
Познава. друштва	1				1	25,00
Физика			1		1	12,50
Хемија		1			1	12,50
Биологија		1	1		2	25,00
Историја		2			2	25,00
Географија		1			1	12,50
Уже стручни пр.				9	9	30,00
Свега	2	5	3	9	21	17,50
%	6,67	16,67	10,00	30,00	17,50	

Из табеле се види да једино на часовима математике и познавања природе није било часова на којима се испољило нагађање одговора на постављена питања наставника. Овакав вид псеудоактивности најзаступљенији је у настави ужестручних предмета средњих школа (скоро на сваком трећем наставном часу) потом у настави познавања друштва, биологије и историје (на сваком четвртном наставном часу), матерњег језика (на сваком петом наставном часу) и на часовима физике, хемије и географије (на сваком осмом наставном часу).

Ако посматрамо укупно анализиране наставне часове види се да је на 17,50% наставних часова била заступљена ова врста псеудоактивности. Према подацима изражене су разлике у заступљености погађања одговора, на часовима различитих наставних предмета по разредима и степенима школе. Оно је најзаступљеније у III и IV разреду средњих стручних школа (30%), а најмање га има у разредној настави основне школе (6,67% анализираних часова). У I и II разреду гимназије таквих је 10% анализираних часова, а у VII и VIII разреду основне школе 16,67%. Разлика између разредне и предметне наставе у основној школи је скоро на граници статистичке значајности, али није статистички значајна јер је $\chi^2=3,268$. Разлика између основне школе и гимназије није статистички значајна јер је $\chi^2=0,519$, $df=1$. Разлике између резултата анализираних часова у I и II разреду гимназије и III и IV разреду средњих стручних школа су на граници статистичке значајности, али нису статистички значајне јер је $\chi^2=3,750$.

Табела бр. 5

Преглед часова на којима је било заступљено нагађање одговора ученика по разредима и етапама истраживања

	1961/62	%	1979/81	%	1996/97	%
Школе и разреди						
IV раз. осн. школе			2	8,00	2	6,67
VII–VIII раз. осн. школе			3	12,00	5	16,67
I–II раз. гимназије			3	12,00	3	10,00
III–IV раз. струч. школе					9	30,00
Укупно			8	21	17,50	
Основна школа			5	10	7	11,67
Средње школе			3	6,00	11	18,33

Резултати показују да је смањен број часова на којима је било заступљено нагађање одговора ученика на постављена питања наставника само у IV разреду основне школе и у I и II разреду гимназије. У свим другим разредима број оваквих часова се повећао у односу на резултате добијене пре око 15 година. Посебно се запажа повећање броја оваквих часова у средњим стручним школама. Стање се погоршало ако се упореде укупни резултати основне и средњих школа. Резултати показују да је стање слабије данас у односу на претходно истраживање и у основној и у средњој школи. Разлике нису статистички значајне између резултата у IV разреду основне школе ($\chi^2=0,36$), у VII и VIII разреду основне школе ($\chi^2=0,089$, $df=1$) нити је разлика статистички значајна међу резултатима добијеним у I и II разреду гимназије ($\chi^2=0,56$). Укупно гледано уочава се тенденција повећавања броја часова на којима се нагађају одговори ученика на постављена питања наставника и у основној и у средњим школама, што није добро.

ПРИМЕРИ НАГАЂАЊА ОДГОВОРА НА ПОЈЕДИНИМ НАСТАВНИМ ЧАСОВИМА

Наставник *српског језика* у VII разреду основне школе обрађује акценте. За сваки пример наставник изводи поједног ученика пред таблу да акцентује задане речи. Пошто нису добро разумели акцентовање речи, слогова, нити знају њихове знакове и називе, они једноставно само нагађају одговоре. Ученик пред таблом нагађа одговоре, наставник му помаже и уместо њега одговара, а остали ученици само преписују оно што виде на табли. Према томе, сви су веома пасивни.

Наставник *биологије* у I разреду гимназије обрађује наставну јединицу: Раставићи и води дијалог: Наставник: „Како се хаплоидне споре ослобађају да би се вршило њихово расејање?“ Ученик: „Вероватно под утицајем влаге“.

Наставник: „Али како?“ Ученик: „Кишне капи их разносе“. Наставник: „Неће, не, даље?“ Ученик: „Можда их раздвајају?“ Наставник: „Ко их раздваја?“ Ученик: „Влага“. Наставник: „То значи под утицајем влаге се раздвајају. Не. Кажи?“ Ученик: „Мислим да пуцају“. Наставник: „Па систем пуцања смо видели код маховина када она капа, затварач на чахури прсне и споре се ослобађају. Није овде. Знате у чему је овде проблем? Када дође до редукционе деобе и споре сазреју...“ Као што се види, веома нерационално. Наставник је само привидно ангажовао ученике, али од тога нема никакве користи. Ученици би били мисаоно ангажовани ако би трагали за сличностима и разликама у начинима размножавања појединих биљака (познатог са оним што би сазнали на овом наставном часу).

2. МЕХАНИЧКО ДОПУЊАВАЊЕ ЗАПОЧЕТИХ РЕЧИ И РЕЧЕНИЦА – НАТУКНИЦЕ

Понекад наставници на часовима изговарају делове речи или реченица, а од ученика траже да наставе и заврше мисао. То су натукнице.

Табела бр. 5

Преглед броја часова на којима су коришћене најчешће натукнице по наставним предметима и разредима⁴

Наставни предмет	IV разред основ. школе	VII – VIII раз. осн. школе	I–II раз. гимназије	III –IV раз. струч. школа	Свега	%
Матерњи језик	1	1	4		6	28,57
Математика						
Познава. природе	2				2	25,00
Познава. друштва	3				3	75,00
Физика			2		2	25,00
Хемија		1			1	12,50
Биологија		1			1	12,50
Историја		1			1	25,00
Географија		1	1		2	25,00
Уже стручни предмети				7	7	23,33
Свега	6	5	8	7	26	
%	20,00	16,67	26,67	23,33	21,67	

Подаци показују да се натукнице највише користе у настави познавања друштва (75% анализираних часова), потом у настави матерњег језика. На

4 У ову групу наставних часова уврстили смо оне на којима су наставници пет или више пута користили натукнице.

сваком четвртном часу натукнице су коришћене у настави познавања природе, физике, историје, географије, а нешто мање у настави ужестручних предмета. Ни на једном анализираном наставном часу математике нисмо пронашли часове на којима су коришћене натукнице пет и више пута. У целини гледано, на сваком петом анализираном наставном часу користе се натукнице пет или више пута. Интересантно је да се оне највише користе у I и II разреду гимназије, а најмање у VII и VIII разреду основне школе. Мада постоје разлике између резултата добијених у основној и средњим школама, оне нису статистички значајне јер је $H^2=0,786$. Разлика није статистички значајна ни међу резултатима добијеним у разредној и предметној настави, јер је $H^2=0,111$. Не постоји статички значајна разлика ни међу резултатима добијеним за I и II разред гимназије и III и IV разред средњих стручних школа, јер је $H^2=0,089$. Према томе, са сигурношћу се може констатовати да су натукнице, као један од видова привидне или лажне активности ученика у настави, подједнако заступљене у основној и средњим школама.

Табела бр. 6

Преглед броја часова на којима су биле коришћене натукнице по наставним предметима и годинама истраживања у %⁵

Наставни предмети	Време	Истраживања	
	1961/62	1979/81	1996/97
Матерњи језик	25,00		28,57
Математика			
Познавање природе			25,00
Познавање друштва			75,00
Физика	20,00		25,00
Хемија			12,50
Биологија			12,50
Историја	16,00		25,00
Географија			25,00
Стручни предмети	16,00		23,33

Резултати показују да само у настави математике ни у једном ни у другом истраживању није било часова на којима су коришћене натукнице. У свим другим случајевима на часовима свих наставних предмета, негде мање негде више, повећан је број часова на којима се користе натукнице у односу на резултате добијене пре око 35 година. Највеће повећање је у настави познавања друштва, познавања природе, хемије, биологије и настави географије.

5 Пошто нисмо имали на располагању издвојене податке за друго истраживање (1979/81) били смо у могућности да компарирамо резултате само првог истраживања (М. Баковљев) и последњег – нашег истраживања.

Табела бр. 7
Преглед броја часова на којима су биле заступљене натукнице по
разредима и етапама истраживања

	1961/62	%	1979/81	%	1996/97	%
Школе и разреди						
IV раз. осн. школе	2	8,00	14	56,00	6	20,00
VII-VIII раз.ос.школе	2	8,00	14	56,00	5	16,67
I-II раз. гимназије	2	8,00	8	32,00	8	26,67
III-IV раз.стр.школа	4	16,00	7	28,00	7	23,33
Укупно	10	10,00	43	43,00	26	21,67

Подаци показују да се натукнице, као нека законитост, која се испољава у валовима, манифестују у различитим етапама истраживања. У првом истраживању најмање је било наставних часова на којима су се користиле натукнице. У другом истраживању у свим разредима и на свим ступњевима школовања знатно се повећао број часова на којима су биле заступљене натукнице. У нашем истраживању, резултати показују да је број часова повећан у односу на стање од пре око 35 година, али да је на свим ступњевима значајно смањен број часова, у односу на резултате другог истраживања, на којима су коришћене натукнице. Разлика између резултата другог и трећег истраживања је статистички значајна на нивоу 0,01, јер је $X^2=11,532$, а $df=3$. И поред тога што је видна разлика између резултата другог и трећег истраживања у I и II разреду гимназије она није статистички значајна, јер је $X^2=0,188$. Разлика између резултата другог и трећег истраживања добијених у III и IV разреду средњих стручних школа није статистички значајна, јер је $X^2=0,157$. Међутим, разлика између резултата добијених у разредној настави (IV разред) је статистички значајна на нивоу 0,01, јер је $X^2=7,637$, ступањ слободe $df=1$. Разлика је статистички значајна на нивоу 0,01 и међу резултатима другог и трећег истраживања у VII и VIII разреду основне школе, јер је $X^2=9,330$, а ступањ слободe $df=1$. Према томе, са сигурношћу се може тврдити да је стање у настави основне школе, у односу на претходно (друго) истраживање, побољшано (смањен је број часова на којима су коришћене натукнице), а да у средњим школама није дошло до битнијих промена.

ПРИМЕРИ НАТУКНИЦА НА АНАЛИЗИРАНИМ НАСТАВНИМ ЧАСОВИМА

У IV разреду основне школе у настави *познавања природе* учитељ обрађује Животне заједнице. Учитељ: „Многе биљке се не би могле размножавати када не би било...” Ученик: „пчела и инсеката”.

Наставник *географије* у VII разреду основне школе: „У чему се разликују природне регије? У ... саставу...” Ученик: „земљишта”. Наставник: „У чему још?

У при...“ Ученик: „привреди“. Наставник: „Како се дели пустиња Сахара? Ист...“ (показује источни део Сахаре) Ученик: „Источни део“. Наставник: „Како још? На зап...“ (показује западни део Сахаре). Ученик: „На западни део“...

3. СУГЕРИСАЊЕ ОДГОВОРА

Понекад наставници, најчешће несвесно, сугеришу ученицима замишљени одговор. Тиме убрзавају реализацију своје замисли. На таквим часовима ученици немају времена да размишљају, нити им се дозвољава другачије мишљење:

Табела бр. 8

Преглед броја часова по разредима и наставним предметима на којима су наставници сугерисали одговоре ученика⁶

Наставни предмет	IV разред осн. школе	VII–VIII раз. осн. шк.	I–II раз. гимназије	III–IV раз. стр. школа	Укупно	%
Матерњи језик	6	3	4		13	61,90
Математика	2		1		3	17,65
Познав. природе	2				2	25,00
Познав. друштва	4				4	100,00
Физика			2		2	25,00
Хемија		3	2		5	62,50
Биологија		2	1		3	37,50
Историја		4	2		6	75,00
Географија		2	1		3	37,50
Уже стр. предмети				11	11	36,67
Укупно	14	14	13	11	52	43,33
%	46,67	46,67	43,33	36,67	43,33	

Као што се види, подаци су изненађујући. На свим анализираним наставним часовима познавања друштва сугерисање одговора је било присутно пет и више пута током часа. На знатно више од половине часова ова бољка наше наставе била је присутна на анализираним часовима у настави историје, матерњег језика и хемије. Сугерисање одговора најмање је заступљено у настави математике. Од 120 анализираних наставних часова скоро половина је обилувала сугерисањем одговора ученика. Највише је ових часова било у основној школи, потом у гимназији, а најмање у средњим стручним школама. Интересантно је да је идентичан број часова у разредној и предметној настави. Разлика између резултата у I и II разреду гимназије и у III и IV разреду средњих стручних школа није статистички значајна, јер $\chi^2=0,278$. Не постоји статистички значајна разлика ни између резултата основне и средњих школа, јер

6 У ову групу наставних часова уврстили смо оне на којима су наставници пет и више пута сугерисали одговоре.

је $\chi^2=0,543$. То значи да је сугерисање одговора подједнако распрострањено на свим ступњевима школовања који су били предмет истраживања.

Табела бр. 9

Преглед броја часова по наставним предметима и етапама истраживања на којима су наставници сугерисали одговоре ученицима⁷

Наставни предмети	Време	Истраживања		
		1961/62.	1979/81.	1996/97.
Матерњи језик	15(44,1%)		13(61,90%)	
Математика	7(23,33%)		3(17,65%)	
Познавање природе	4(20,00%)		2(25,00%)	
Познавање друштва	3(18,70%)		4(100,00%)	
Физика	3(3,33%)		2(25,00%)	
Хемија	2(14,20%)		5(62,50%)	
Биологија	1(7,10%)		3(37,50%)	
Историја			6(75,00%)	
Географија	1(10,00%)		3(37,50%)	
Стручни предмети	6(24,00%)		11(36,67%)	

Као што се види, резултати најновијег истраживања показују да је побољшање постигнуто само у настави математике и физике у односу на стање пре од око 35 година. У свим осталим наставним предметима сугерисање одговора ученицима је учестилије него што је било раније. Посебно погоршање настало је у настави познавања друштва, историје и хемије.

Табела бр. 10

Преглед броја часова по разредима и етапама истраживања на којима су наставници сугерисали одговоре ученицима

	1961/62.	%	1979/81	%	1996/97	%
Школе и разреди						
IV раз. осн. школе	23	30,60	20	80,00	14	46,67
V!-VIII раз. ос. шк.	11	20,00	14	56,00	14	46,67
I-II раз. гимназије	2	4,40	16	64,00	13	43,33
III-IV раз. стр. школа	6	24,00	8	32,00	11	36,67
Укупно	42	21,00	58	58,00	52	43,33

⁷ Милан Баковљев се овим питањима бавио и у свом новијем – другом истраживању (1979/81), али нисмо располагали издвојеним подацима о сугерисању одговора по појединим наставним предметима. Зато компарирамо резултате нашег и Баковљевог првог истраживања.

Према добијеним подацима у IV, VII и VIII разреду основне школе, I и II разреду гимназије, повећан је број наставних часова на којима је било заступљено сугерисање одговора, у односу на резултате првог истраживања. Кулминација је достигнута у времену другог истраживања, да би у нашем истраживању испољио тенденцију опадања. У свим испитиваним разредима дошло је до погоршања стања у новијем истраживању у односу на прво истраживање, пре око 35 година. Међутим, поређењем последња два истраживања види се да је у свим испитиваним разредима, сем у III и IV разреду средњих стручних школа, дошло до знатног побољшања. Разлика између резултата добијених у другом и последњем истраживању у IV разреду основне школе је статистички значајна на нивоу 0,05 јер је $\chi^2=6,419$, $df=2$. Разлика између резултата последња два истраживања у VII и VIII разреду није статистички значајна, јер је $\chi^2=0,475$. Разлика није статистички значајна ни међу показатељима последња два истраживања у I и II разреду гимназије, јер је $\chi^2=2,332$. Нема статистички значајне разлике ни међу резултатима последња два истраживања у III и IV разреду средњих стручних школа, јер је $\chi^2=0,131$. Према томе, резултати последњег истраживања показују да је, у односу на резултате претходног (другог) истраживања, само у настави IV разреда основне школе дошло до знатнијег смањења броја часова на којима су сугерисани одговори ученицима, а да је у свим другим разредима основне и средњих школа број таквих часова прилично уједначен и константан.

ПРИМЕРИ СУГЕРИСАЊА ОДГОВОРА УЧЕНИЦИМА

У IV разреду основне школе, на часу *српског језика*, при обради народне бајке „Биберче“, учитељ поставља сугестивна питања: „Да ли су ликови у бајкама обични?“ „Да ли се у бајкама дешавају неки необични догађаји?“ „Зар у бајкама добро не побеђује зло?“ итд.

На часу *мајкемајке* у IV разреду учитељ обрађује множење природних бројева декадном јединицом. После усменог множења (3×10 , 21×10 , $34 \times 10 \dots$). Наставник: „Како то ми množимо декадном јединицом? Шта то придружимо природном броју?“ Ученик: „Придружио нулу.“ Наставник: „Према томе, природни број množимо десетицом тако ако природном броју придружимо једну нулу.“ Наставник: „Како ћемо množити природни број са 100? Тако што ћемо природном броју придружити, колико нула?“ Ученик: „две нуле“.

На часу *српског језика* у VII разреду наставник обрађује наставну јединицу „Крвава бајка“ Десанка Максимовић. Наставник издваја стихове песме „Било је то у некој земљи сељака“ и уместо да ученицима дозволи да сами закључују о томе зашто се ти стихови више пута у песми понављају, он сугерише одговор питањем: „Да ли она жели некога да опомене? Кога? Она жели да опомене непријатеља“ (Сам даје одговор, пошто сугестија није успела.).

У VII разреду основне школе на часу српског језика наставник обрађује наставну јединицу: Вукова победа 1847. Наставник показује плакат азбуке са видно назначеним словима која је увео Вук „Која је нова слова Вук увео у азбуку?“ (показује ђ, ј, љ, њ, ћ, џ). Ученици их само изговарају.

У I разреду гимназије, на часу *српског језика и књижевности*, при обради наставне јединице „Језичка норма и стандардизација“, наставник пита: „Ко је прописао (тј. кодификовао) норму нашег језика?“ Потом сугерише одговор: „Онај исти човек који је реформисао српску азбуку и издао први Српски рјечник“ (само што није рекао В. С. Караџић).

На часу *српског језика и књижевности* у I разреду гимназије наставник обрађује драму у ужем смислу. Наставник се определио за рад уз помоћ записа на графофолији. Пројектује први део записа: „*Темашка* – блиска друштвеним и психолошким романима и приповеткама“ Наставник: „Чему је блиска драма у ужем смислу?“ Ученик: „Друштвеним и психолошким романима“ (чита са графофолије) Наставник: Открива други део текста: „*Приказује* – моралну човекову борбу (добро и зло, савест и подлост, часност и поштење – њихове супротности, амбицију, каријеризам)“ „Шта приказује драма у ужем смислу?“ Ученик: Чита са графофолије и одговора. Наставник: Открива трећи део текста „*Разрешиће* – често трагичног карактера (више се приближава трагедији него комедији). „*Разлика* – остаје утисак да се то зло може победити и савладати.“ Наставник и даље поставља питања, а ученици дају одговоре на основу текста (читају) ... Према томе, одговори су унапред формулисани, ученици их формално само читањем понављају, мисаона пасивност ученика максимална. Ученици само привидно учествују у разговору, али мишљења нема. Они су веома пасивни. Одговори су им дати у готовом виду. Не потенцира се ни памћење. Активност ученика се своди само на читање записаног на графофолији. Била је изванредна прилика да се ученици на овом часу мисаоно ангажују. На основу нових сазнања о драми у ужем смислу ученици су могли, компарацијом већ познатог са новим сазнањима, утврђивати сличности и разлике између драме у ужем смислу, комедије, трагедије, романа, приповетке и сл. Тада би ученици били мисаоно ангажовани и час би био далеко ефикаснији.

4. АКТИВНОСТ РАДИ АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА У НАСТАВИ

Неки наставници свесни су потребе ангажовања ученика у наставном процесу, имају добру намеру и покушавају ученике да ангажују на наставном часу, али при томе не одабирају и најбоље начине да те активности буду у функцији мисаоног развоја. Оне постају саме себи циљ. О таквим активностима М. Баковљев пише: „Њу налазимо на часовима на којима ученичка активност представља циљ за себе, уместо да послужи као средство ефикасног сазнавања стварности. Ту су ученици ангажовани у посматрању предмета и појава, анализирању ученог, разматрању већ постојећих искустава и сазнања и т. сл., али их наставник не подстиче да на основу тога стичу, самосталним интелектуалним напором, нове појмове и закључке, већ им то он, више–мање независно од назначених претходних радњи, сам излаже, као готове истине. Таква активност посматрања, анализирања, разматрања итд. уместо да доведе до поимања и закључивања – постаје сама себи сврха.“⁸

Табела бр. 11

Преглед броја часова по наставним предметима и разредима на којима је била заступљена активност ради активности

Наставни предмет	IV разред осн. школе	VII–VIII раз. осн. шк.	I–II разр. гимназије	III–IV разр. стр. шк.	Укупно	%
Матерњи језик	3	4	4		11	52,38
Математика	5	3	4		12	70,59
Познав. природе	3				3	37,50
Познав. друштва	4				4	100,00
Физика			2		2	25,00
Хемија		3	1		4	50,00
Биологија		2	2		4	50,00
Историја		4	4		8	100,00
Географија		2	1		3	37,50
Уже стр. предмети				22	22	73,33
Укупно	15	18	18	22	73	60,83
%	50,00	60,00	60,00	73,33	60,83	

Подаци које смо добили овим истраживањем забрињавају. Од десет наставних предмета, чији су часови били предмет анализе, у седам предмета половина или више анализираних наставних часова обиловали су активностима ученика само ради активности. Таква врста псеудоактивности била је присутна на свим анализираним наставним часовима познавања друштва и историје. Скоро две трећине таквих часова било је у настави ужестручних предмета средњих стручних школа. Преко 70% анализираних часова математике су оптерећени непотребним активностима ученика. Највише је оваквих часова у III и IV разреду средњих стручних школа, потом у VII и VIII разреду основне школе и I и II разреду гимназије (идентичан број), а најмање у IV разреду основне школе, али и ту су ове активности присутне на сваком другом наставном часу. Упоређујући резултате по школама и разредима ни у једном случају нисмо пронашли статистички значајну разлику. Не постоји значајна статистичка разлика између резултата добијених у IV разреду и у VII и VIII разреду основне школе, јер је $\chi^2=1,086$. Нема статистичке значајности ни међу разликама у резултатима основне и средње школе, јер је $\chi^2=1,269$. Ни међу резултатима добијеним у I и II разреду гимназије и III и IV разреду средњих стручних школа у разликама нема статистичке значајности, јер је $\chi^2=1,200$. Према томе, прилична је уједначеност у погледу заступљености активности ученика само ради активности на наставним часовима у основној и средњим школама.

Табела бр. 12

Преглед броја часова по разредима и етапама истраживања на којима је била заснивањена активност ученика само ради активности⁹

	1961/62	%	1979/81	%	1996/97	%
Школе и разреди						
IV раз. осн. школе			7	28,00	15	50,00
VII–VIII раз. осн. школе			5	20,00	18	60,00
I–II раз. гимназије		7	28,00	18	60,00	
III–IV разр. стр. школа			6	24,00	22	73,33
Укупно	16	8,00	25	25,00	43	60,83

Подаци показују да се временом стање у нашим школама погоршавало. Уместо да се са прогресом науке наставна пракса унапређује, она у овом случају у нашим школама назадује. У нашим школама најмање је активности ради активности било пре око 35 година. Таква слабост наше наставе се повећала у времену новијег истраживања М. Баковљева (1979/81), да би се поново стање рапидно погоршало у најновије време (1996/97). Према томе, процес је текао обрнутим путем. Уместо прогреса, имамо перманентно назадовање. У свим разредима и на свим ступњевима школовања који су били предмет истраживања ситуација се погоршала.

Компарацијом резултата добијених у два последња истраживања у појединим разредима, може се констатовати следеће. И поред видне разлике међу резултатима добијеним у IV разреду основне школе разлика није статистички значајна, јер је $\chi^2=2,750$. Међутим, у осталим разредима основне школе, гимназије и средњим стручним школама разлике су статистички значајне. У VII и VIII разреду основне школе разлика је статистички значајна на нивоу 0,01, јер је $\chi^2=10,0411$, $df=2$. Разлика међу резултатима добијеним у ова два истраживања у I и II разреду гимназије је такође статистички значајна на нивоу 0,05 јер је $\chi^2=5,632$, а $df=1$. Убедљиво је статистички значајна разлика на нивоу 0,01 између резултата добијених у III и IV разреду средњих стручних школа, јер је $\chi^2=13,280$, а $df=3$. Према томе, само је настава у IV разреду основне школе остала приближно на претходном нивоу, али је у предметној настави основне школе и у настави средњих школа стање погоршано, у односу на време претходног (другог) истраживања.

ПРИМЕРИ АКТИВНОСТИ РАДИ АКТИВНОСТИ

Пошто је активност ради активности тако масовно присутна у нашој настави, детаљније наводимо примере којима илуструјемо такво стање у нашој настави.

⁹ За прво истраживање М. Баковљева (1961/62) нисмо имали диференциране податке по разредима. Располагали смо само укупним резултатима.

СРПСКИ ЈЕЗИК

IV разред основне школе

На часу *српског језика*, учитељ обрађује песму Д. Ерића „Завичај“. После уводног дела, у коме учитељ излаже о писцу, учитељ најављује: „А сада ћемо прочитати песму „Завичај“. Не даје задатке ученицима којима би их подстакао да мисаоно прате читање песме. Њихова активност је у пасивном слушању, јер нема циља. Потом: „Ко ће лепо и гласно да прочита песму?“ Песму читају два ученика по пола. Остали прате, али без циља. По правилу ниједно читање песме не сме бити без конкретног циља (нпр. да се уоче тема, мотиви, песничке слике, интересантан стих, стилска фигура и слично). Свака друга активност без циља је активност без активности.

На часу српског језика, учитељ обрађује одломак из романа *Господар робова*. После уводног дела саопштава ученицима: „Прочитаћу вам причу. Припремите се за слушање. Лепо седите. Затворите књигу“. Учитељ не даје конкретан задатак ученицима везан за текст, који би их подстакао да мисаоно прате читани текст, да повезују, трагају за одговорима на унапред постављена питања и сл. Њихов једини задатак је да се „припреме за слушање, лепо седе, затворе књигу“. После прочитаног одломка, учитељ упознаје ученике шта ће даље радити: „Сада ћемо мало да разговарамо о томе шта смо овде чули“. „Шта је тема овог одломка? Ко је главни јунак? Ко је био господар робова? итд. Целокупна анализа одломка иде после само првог читања учитеља. Нема истраживачких задатака. То значи да се води разговор са ученицима који нису довољно припремљени за разговор. Такав рад води ка нагађању одговора, активности само појединаца, а не и свих или бар не већине ученика. Тек после анализе наставник даје задатак: „Хајде сада да прочитамо текст“. Текст се опет чита без јасно формулисаног циља. На овом часу било је много активности ученика само ради активности, а мисаони напор је потпуно занемарен. *Могло је боље – овако: Пре читања одломка поставити задатке ученицима (на графофолији, йлакају или радним листовима). Нпр. „Ја ћу овај текст прочитати, а ви је задаток да пажљиво слушате и припремити се за одговор на следећа питања: Која је тема овог одломка? Ко је главни јунак? Ко је био господар робова? Како се одвијао њихов радње? Које су особине главног јунака?...“* Тако би ученици усмерили своју пажњу на читани текст с намером да трагају за одговорима на постављена питања. Често се после првог читања дају и истраживачки задаци који могу бити у функцији бољег разумевања појединих делова текста или због трагања за одговором на постављена питања. Овако би анализа одломка била далеко ефикаснија и уз максималну ангажованост већине ученика.

На часу *српског језика* учитељ обрађује наставну јединицу: „Треба се снаћи“ – одломак из романа Том Сојер. „Прво ћу ја прочитати, а ви пажљиво слушајте, јер ћете после ви читати“, каже учитељ. Задатак ученицима је формалан. Ученици би могли пажљиво слушати зато да би уочили њихов радње, ликове, међусобне односе, а не због тога што ће касније и сами читати. После учитељевог читања, ученици читају по деловима, али опет без заданог циља.

Целокупна анализа заснива се на веома кратким питањима и још краћим одговорима ученика. Наизглед, активности је било, али таква активност не доноси корист. Ученици нису били у ситуацији да осмисле целину приче, да анализирају карактеристике појединих ликова, да формулишу сопствене ставове и сопствено мишљење. Није било истраживачких задатака, који би ученике мисаоно подстакли на дубљу анализу делова овог текста.

VII разред основне школе

На часу *српског језика*, наставник обрађује независне реченице (заповедне, упитне, обавештење, узвичне, жељне). Наставник путем графозаписа пројектује 11 заповедних реченица, а уз њих и њихове карактеристике. Ученици реченице преписују. Тако ради и са упитним обавештајним, узвичним и жељним реченицама. У завршном делу часа наставник даје радне листове (исти задаци за све ученике) на којима је исписано осам реченица. Задатак ученика је да одреде њихову врсту. Током целог часа ученици нису ниједну реченицу сами формулисали, па ни у завршном делу часа, кад наставник треба да провери да ли су градиво схватили и научили. Много је важније да ученик зна да формулише поједине врсте реченица, него да их може само препознати и идентификовати. То је нижи ступањ интелектуалне активности. Зато би активност ученика била успешнија да су добијали током наставног часа задатке да формулишу поједине врсте независних реченица (ко колико може, чиме би се постигла и индивидуализација, јер би неко формулисао једну, неко две а неко више таквих реченица). У завршном делу ученици су могли самостално формулисати и неки текст, у коме би било различитих врста независних реченица. Индивидуализација би се остваривала кроз обим и квалитет урађеног задатка. Тако би ученици били максимално активни, што би условило и успешно учење на наставном часу.

На часу српског језика обрађује се „Крвава бајка“ Д. Максимовић. После уводног дела и доброг рецитованја наставника, али без конкретних задатака ученицима, наставник даје задатке ученицима да свако за себе прочита песму, али није одређен циљ читања песме. То је активност ради активности. Ученици се морају усмерити ка одређеном циљу – зашто читати песму? Док ученици читају песму у себи, без конкретизованог циља, наставник на табли записује тезе: „Приликом анализе песме обратићемо пажњу на:

- Запажање појединости
- Тон песме
- Тему песме
- Осећање песника
- Бајковитост песме
- Поруку песме“

Замисао наставника је добра, али није правилно изведена. Требало је ове тезе унапред припремити и дати ученицима (путем графозаписа, плаката, радног листа...), а онда од њих захтевати да *изучавају* (не само читају) песму и

трагају за одговорима на постављене тезе. Неко од ученика ће имати потребу да песму прочита можда и више пута, или више пута само неке њене делове. Тако би ученици били усмерени ка конкретном циљу зашто песму читати и били би максимално интелектуално активни. Тиме би се створила солидна претпоставка за успешније учешће ученика у анализи песме. Без циља ученици текст обично читају механички, без размишљања о његовој садржини, или о неким другим елементима који би могли бити предмет анализе.

VIII разред основне школе

На часу *српског језика* наставник обрађује наставну јединицу Вукова победа 1847. Показује плакат на коме су слике В. Караџића, Б. Радичевића, П.П. Његоша и Ђ. Даничића. Један ученик излази пред плакат и показује слику В. Караџића, други Б. Радичевића, трећи П.П.Његоша и четврти слику Ђ. Даничића. Права бесмислица – активност ради активности.

I разред гимназије

Српски језик – обрада наставне јединице А.П. Чехов „Туга“. Наставник је веома добро смислио задатке за ученике: Пронађите пример у тексту за метафоричку карактеризацију где се преко описа природе карактерише главни лик. Међутим, није им дао довољно времена да то и ураде. Одмах је прозвао првог који је дигао руку (то је обично и најбољи ученик). Својим одговором тај ученик је паралисао активност осталих. Зато су остали били само привидно активни. Према томе, овај наставник доста зна, али му недостаје дидактичко–методичко знање у области вештине ангажовања ученика. Уз мало напора, то би могао бити добар наставник.

На једном другом наставном часу, на коме се такође обрађивала наведена новела А.П. Чехов „Туга“ (појам и структура новеле) имамо више примера активности ученика ради активности. Уместо да ученици, у процесу обраде ове новеле, сами закључују које су карактеристике новеле, наставник их сам излаже и записује на табли. Активност ученика је била у пасивном преписивању наведених теза. Они на часу нису ни памтили одлике новеле. На питање наставника: „Које су одлике новеле?“ ученици су читали тезе са табле и тако одговарали. Наставник је стекао утисак да су ученици доста научили на часу. Међутим, ученици на часу скоро ништа нису научили. То ће тек учити код куће, а могли су много тога научити на часу. Боље би било да их је наставник пустио да самостално утврђују одлике новеле. Можда ученици не би утврдили све одлике новеле, али до оних до којих би дошли, дошли би мисаоним путем и тако би на самом часу много научили. На сличан начин наставник је радио и при анализи теме и мотива ове новеле. Све их је детаљно записао на табли, али без учешћа ученика. Они су само преписивали. Тако је радио и при анализи драмске композиције новеле.

Наставник је, по свој прилици добар стручњак за књижевност, али му много недостаје дидактичко–методичког знања да то правилно преточи и у активну наставу. Урадио је изванредну композицију градива, али није створио услове у којима ће ученици бити истински активни и на часу много тога учити и научити.

II разред гимназије

Српски језик – обрада песме Б. Радичевића „Кад млидијих умрети“. При трагању за песничким сликама, наставник је сам утврдио прву песничку слику и читао текст (ученици су били пасивни). Наставник је указао на делове песме где је друга песничка слика. Овај део је читао ученик. Трећу слику опет је утврдио наставник и читао тај део песме. Четврту слику открио је наставник, а текст је читао ученик. Према томе, опет је претерана активност наставника, а активност ученика појединачно сводила се на то да прочитају задани део. Могло је боље; нпр. да је наставник дао задатак ученицима да самостално проуче песму у целини и да утврде број песничких слика и лоцирају их, да сваку од њих проуче и спреме се за дискусију.

ПОЗНАВАЊЕ ДРУШТВА

IV разред основне школе

На часу *познавања друштва* учитељ обрађује Први српски устанак. У завршном делу часа поделио је ученицима радне листове, нема карте Србије. Ученицима је дат задатак да нацртају карту Србије у време Првог српског устанка. То је добар задатак, под условом да им се омогућило да користе одређени историјски текст о овом устанку (може то бити текст из уџбеника) и да на основу њега ураде карту. Међутим, наставник је обесио плакат на коме је представљена Србија у време Првог српског устанка са свим неопходним подацима. Ученици су само прецртавали са тог плаката. Да се ради само о прецртавању, види се и по томе што поједини ученици излазе пред плакат, да би боље прочитали поједина места. Није било мисаоних активности. Све се сводило на активност ради активности. У једном другом одељењу обрађивала се иста наставна јединица. Учитељ је изложио градиво (*ex cathedra*), записао тезе на табли. У завршном делу часа поновио је обрађено. На плакату је била укрштеница, коју је требало да ученици попуне. „Наведите презиме вође српског I устанка“ (један ученик излази и на плакату записује у одређене квадратиће „Петровић“). „Како је његово име?“... Напишите презиме великог српског-просветитеља који је по свету прикупљао помоћ за устанике“... „Како су се звали турски војници?“... Сваки одговор ученици су могли прочитати у записаним тезама на табли. Према томе, ова врста активности није у функцији мисаоних активности ученика, нити има неког значаја за памћење неопходних чињеница.

ПОЗНАВАЊЕ ПРИРОДЕ

IV разред основне школе

Учитељ обрађује наставну јединицу: Органи за кретање. Пошто је изложио градиво (*ex cathedra*), учитељ је тражио да један по један ученик наглас чита део по део текста из уџбеника. Није унапред постављен циљ читања. Зашто се чита? Такве активности немају много користи. Ради се о

активности ради активности... *Моћло је и боље: да је учитељ унапред припремио више задатака, пројектовао их на графофолији и израдио од ученика да самостално проуче текст из уџбеника и трагају за решењима постављених задатака. За боље ученике моћи су се припремити додатни или тежи задаци. После тога следила би расправа о одговорима ученика.*

МАТЕМАТИКА

IV разред основне школе

На часу математике обрађује се наставна јединица: Једначине са сабирањем и одузимањем. И поред тога што су ученици у III разреду учили о једначинама и што су савладали правила у трагању за непознатим броје, учитељ је задао врло једноставне задатке за самостални рад ученика и тако утврдио (запамћена) правила. Урађени задаци су веома слични. Разлика је само у цифрама:

1. $x - 5840 = 28672$, 2. $x - 21006 = 253014$, 3. $x - 5050 = 81628$,
4. $159873 - x = 8627$, 5. $723958 - x = 26342$.

Пошто су задаци по типу исти, намера је била да се механизује одређено правило при решавању оваквих типова задатака. При решавању такве врсте задатака смањена је интелектуална активност ученика, решавање се аутоматизује, а то значи да се задаци решавају по моделу имитације датог модела и са смањеним учешћем свести, што није добро. При томе је мало мисаоних активности ученика. Било би другачије да су ученици добили проблемски (текстуални) задатак, да га самостално анализирају, уоче познато и непознато, формулишу математички израз (доведу у везу познате и непознате елементе у проблем–задатку и повежу их математичким знацима), те самостално реше. Бољи ученици би могли добити и задатак да самостално саставе проблем–задатак из ове области и да га објасне и ураде самостално. Колико су ученици пасивизирани на овом наставном часу, види се и по задацима које су решавали у завршном делу часа. Учитељ им је на радним листовима дао задатке сличне претходним:

1. $x + 38697 = 517898$, 2. $x - 58624 = 638089$, 3. $359627 - x = 31286$.

Не знамо зашто, али на радном листу је писало: „Свако од вас нека уради по један од ових задатака“, што је велика грешка. Ученицима треба дозволити да ураде колико могу, што више, а они који ураде све задатке, добиће нове радне листове, или нека сами формулишу нови задатак. Тако би се омогућила индивидуализација наставног рада, те би ученици напредовали према својим способностима и могућностима. Свако би имао сопствени ритам што је и природно, ако се има у виду да су ученици међусобно веома различити. Да су могућности ученика у овом разреду потцењене, поткрепљујемо и чињеницом да су сложеније задатке ученици решавали у III разреду. Па и у уџбенику за IV разред има и сложених задатака (текстуални и других). Неразумљиво је зашто се рад из уџбеника избегава, као да је он рађен само за

рад код куће. Да су ученици самостално радили задатке из уџбеника били би мисаоно далеко активнији него што су на овом часу били.

На часу математике обрађује се наставна јединица: Множење вишецифреног броја двоцифреним. У уводном делу часа учитељ понавља обрађено градиво – множење вишецифреног броја једноцифреним бројем и десетицама. Уместо да ученици самостално раде задане задатке, наставник инсистира да се задаци раде на табли – један по један ученик. Остали ученици преписују са табле. Када је прешао на множење вишецифреног броја двоцифреним, опет ученици задатке раде на табли. Ниједан задатак ученици нису урадили самостално. Рад на табли пасивизира ученике. При крају часа учитељ је организовао петминутно проверавање знања ученика из ове области. Резултати су показали да је само четвртина ученика схватила писмено множење вишецифреног броја двоцифреним, што је јако мало. *Могло је и боље, нпр. ако је демонстрирано како се вишецифрени број множи двоцифреним, ако се прво полази са множењем десетица и ако су ученици схватили правилно померање месних вредности, онда је требало дати задатак ученицима да сами множе вишецифрени број са двоцифреним, али сада да почињу прво множењем са јединицама. То је за ученике нешто ново, што треба самостално решити по аналогији демонстрираног начина решавања, али сада у супротивном смеру. Ако су правилно схватили померање месних вредности у једном смеру, онда би требало да мисаоним путем схвате да се сада месне вредности померају у супротивном смеру. Према томе, није требало да и овај дружи модел множења демонстрира наставник на табли. Одредјење да се раде и задаци из радне свеске је добро, али је требало дозволити да свако за себе решава онолико задатака колико стигне, а не да се сваки задатак решава на табли. За боље ученике је требало припремити додатне задатке на радним листовима или наставним листићима.*

VIII разред основне школе

На часу математике, наставник обрађује решавање система линеарних једначина с две непознате методом супротних коефицијената. После демонстрације на табли како се ови задаци решавају, наставник је поделио ученицима радне листове са одређеним бројем задатака. Идеја је сасвим добра. Могли су ученици самостално решавати задатке, наставник би их индивидуално контролисао, а успешнијим ученицима је требало дати нове задатке путем унапред припремљених радних листова. Међутим, наставник прави кардиналну грешку. За сваки задатак изводи ученика пред таблу да решава задатак. Сада се из основа ситуација мења. Већина ученика само преписује оно што се ради на табли. Смањен је интелектуални напор ученика. Свако размишљање је напоран посао, а сваки ће напор ученик избећи ако може. У овој ситуацији може, јер се сваки задатак решава на табли. Довољно га је преписати.

II разред гимназије

На часу математике обрађује се наставна јединица: систем од једне квадратне једначине са две непознате. Пошто је наставник истумачио општи

модел ових једначина и демонстрирао начин њиховог решавања на табли, задао је нове задатке ученицима за самостални рад. Међутим, он није дозволио да свако самостално ради, да се интелектуално ангажује и мисаоно решава дати задатак, него је прозивао ученике пред таблу. Већина ученика је била пасивна, јер је преписивала оно што се ради на табли. Ни ученик који је радио на табли није могао много мислити, јер место њега, мисли наставник. Он му је скоро диктирао решавање задатка. *Могло је и боље: да је наставник дао неколико задатака (нпр. ићи радних листова) и омогућио ученицима да ураде онолико колико ко може, све би ученике ошћеретио према могућностима и способностима. Ученици би били мисаоно ангажовани и остварили би се индивидуализација. Слабијим ученицима наставник би помогао индивидуалном инструкцијом.*

БИОЛОГИЈА

VIII разред основне школе

На часу биологије обрађује се чуло вида – грађа, функције и мане. После истумаченог градива (ex cathedra), наставник је формирао три групе ученика у којима је 8 ученика у првој, по 9 ученика у другој и трећој групи. То су велике групе. Ни распоред седења није био по моделу групе. Такве групе не могу заједно обављати постављени задатак. Тешко се успоставља међусобна комуникација. Наставник није одредио координатора групе. Нестручно се приступало организацији групног облика наставног рада. Очито је да се у овој настави не користи групно облик наставног рада. Задаци које је наставник дао појединим групама су веома лаки и репродуктивног су карактера. Циљ је да се репродукује оно што је наставник излагао. Ево задатака: 1 група – „1. Које је боје и како се назива спољашњи омотач очне јабучице? 2. Које су карактеристике предњег дела беочање? 3. Који се помоћни делови налазе на беоњачи?...“ и слична питања осталим групама. Задаци нису били истраживачки. За такав рад није био потребан групни рад. Могли су ученици у пару или индивидуално одговарати на постављена питања. Извештај група је формализован. Један је ученик у име групе одговарао на постављена питања, али је само комуницирао са наставником (наставник стоји поред њега). Остали ученици су се досађивали. Извештај је требало поднети целом одељењу, а не само наставнику. Тако би остали ученици могли учествовати у расправи и критичком осврту на решења до којих је одређена група дошла. На истом часу, после изложеног градива о главним и помоћним деловима ока, наставник каже: „Хајде сада да то и запишемо на табли, а ви преписујте у своје свеске“. Наставник записује тезе о обрађеној грађи, а ученици преписују. Могло је и боље, нпр.: „Проучиће тексти у уџбенику и покушајће графички представити главне и споредне делове ока.“ Ученици би размишљали и дошли до различитих решења. Сви би ученици били активни и на часу активно учили градиво из ове области. На истом часу, наставник – при објашњавању делова очне јабучице, да би тобоже активирао ученике – настоји да сазна од ученика како се поједини делови очне јабучице зову. Ради се о активности

ради активности са пуно формализма. Ученици не могу измислити назив неког дела очне јабучице. То и није ствар мишљења. Име се мора сазнати од наставника или из неког другог извора (уџбеника, нпр.) и запамтити. Овде је неопходно памћење, али не и мишљење. Наставник диктира поједине делове очне јабучице и остале делове ока, а ученици пасивно записују. Све то постоји у уџбенику и нема потребе за диктирањем. *Могло је и боље: „Хајде сада самостално у уџбенику проучиће део текста о очној јабучици и покушајће графички представити делове очне јабучице са њиховим именима. При томе обрађиће јажњу и анализирајће цртеж у уџбенику“.* У овом случају сви ће ученици бити мисаоно активни.

I разред гимназије

На часу биологије, наставник обрађује наставну јединицу: Роздео зелених алги. После истумаченог градива монолошким методом, наставник је поделио ученицима по један задатак за самостални рад у радним листовима. Свако је добио по један врло једноставан задатак репродуктивног карактера, што се једноставно може преписати из уџбеника. Ево питања: Зелене алге су становници Зелене алге се јављају као различити организми. Какви? Вишећелијске зелене алге Ученици су на по једно питање одговарали тако што су из уџбеника преписивали одговор. При проверавању како су урадили, одговор су прочитали. Мисаона активност при овском раду сведена је на минимум. Зато би за овакву грађу требало формулисати сложенија питања, која неће бити репродуктивног карактера.

ФИЗИКА

II разред гимназије

На часу физике, наставник обрађује наставну јединицу: Примена Бернулијеве једначине. Да би ученици разумели њену примену, морали су пре тога савладати садржај и структуру ове једначине. Пошто су то претходно учили, наставник је понавља и тражи од једног ученика да Бернулијеву једначину запише на таблу. Ученик је на табли из свеске преписао једначину, а остали ученици су је преписали са табле. Очито је да им је образац недовољно познат – нису га савладали и припремили се за час. Можда би било боље да је наставник дао задатак ученицима да свако самостално у своју свеску покуша да запише Бернулијеву једначину. У провери резултата рада ученици би могли објашњавати свој запис. Могли би своје решење упоредити са Бернулијевом једначином у уџбенику. То би био активни процес понављања градива. После демонстрације на табли, како се ова једначина примењује, наставник је тражио од једног ученика да на табли реши конкретан задатак. Међутим, ученик је исписивао оно што му је наставник издиктирао, а остали ученици су само преписивали. Сви су само привидно били активни, а у стварности сви су били пасивни, сен наставника. *Могло је бити и боље: нпр. задати неколико задатака да их ученици самостално реше уз примену Бернулијеве једначине. Неко ће решити*

један, неко два, а неко можда и три задатка. Биће и таквих ученика који неће моћи решити ниједан задатак. Индивидуалном наставничком инструкцијом таквим ученицима треба помоћи.

ХЕМИЈА

VII разред основне школе

На часу хемије обрађује се наставна јединица: хемијски знаци. Највећи део часа наставник је веома добро организовао. Користио је доста добро састављену полупрограмирану секвенцу. Ученици су били активни и самостално су савладавали ове делове градива. Међутим, у завршном делу часа, наставник проверава како су ученици разумели ово градиво и прави грешку. Изводи једног по једног ученика пред таблу да запише по један хемијски знак (кисеоник – О, водоник – Н, азот – N...) Остали ученици преписују. *Боље би било да је наставник дао задатак ученицима да направе табелу у коју ће унети називе хемијских елемената и њихове ознаке, а наставник би само контролисао урађено.*

На овај начин, ученици би били много активнији. Применили би активни начин преслишавања ученог градива.

I разред гимназије

На часу хемије обрађује се стехиометријско израчунавање. Наставник демонстрира начин израде задатка на табли, ученици преписују. Остале задатке раде ученици појединци на табли, уз свестрану и претерану помоћ наставника, а остали преписују. *Могло је и боље, нпр. да су ученици самостално радили задатке из уџбеника или радне свеске, а да их је наставник контролисао. Бољима и успелијима у решавању ових задатака наставник је могао давати додатне задатке, а слабијима више помагати путем индивидуалне инструкције.*

ИСТОРИЈА

VIII разред основне школе

На часу историје, обрађује се Први светски рат. Наставник: „Отворите уџбеник на страни 56 и прочитајте наслов наставне јединице“. На графофолији пројектује запис: „Први светски рат 1914–1918. године“. Наставник: „Препишите наслов у своје свеске“... Даље наставник монолошким методом тумачи садржаје. У једном делу часа, да би разбио монотонију, наставник налаже ученицима: „Отворите уџбенике на страни 57 на којој су приказане земље чланице блока централних сила, земље чланице АНТАНТЕ и неутралних земаља“. Ученици то ураде, али нема конкретног задатка шта из уџбеника треба да раде. Уместо да су добили задатак да ту карту из уџбеника проуче, да проуче текст и да се припреме за разговор о том делу градива

(могла су се унапред дати питања на која ће ученици потражити одговоре у овом делу уџбеника), наставник води разговор о нечем другом што није везано за текст у том делу уџбеника: „Шта су колоније? Које земље имају велике колоније крајем XIX и почетком XX века, а које немају?... На истом часу ученици преписују тезе са графофолије, уместо да су до њих сами долазили (анализом текста из уџбеника, нпр.). Све наведене активности ученика су формалне, те их је требало изоставити.

II разред гимназије

Наставник обрађује наставну јединицу: Московска Русија. У уводном делу часа, наставник понавља о Кијевској Русији, њеној моћи и њеном распаду, дакле, градиво које је учено на претходном часу и које је ученици требало да науче за овај наставни час. Он не проверава да ли су ученици ово градиво научили, него га поново излаже, као да се ради о обради новог градива. Даје задатак ученицима да отворе уџбеник у којој је историјска карта распада Кијевске Русије. Уместо да сами ученици анализирају историјску карту, наставник све то ради уместо њих: „На карти видите источну Европу уочи најезде Татара, управо ову разједињену Кијевску Русију, односно, подељену на кнежевине. Ако пођемо са југа на север, онда можемо пронаћи да су ту... То су неке кнежевине које су настале још у XII веку“... Ученици су били привидно активни. Они су у ствари били веома пасивни. Цела активност се састојала у томе да отворе књигу на заданој страници и да слушају наставниково излагање већ обрађеног градива. *Могло је и боље да је наставник дао задатак ученицима да сами објашњавају историјску карту из уџбеника. Наставник би добио само оно што би ученици изоставили, а што је битно за разумевање наредне наставне јединице.*

ГЕОГРАФИЈА

VIII разред основне школе

На часу географије, наставник обрађује природне одлике Африке. Монолошком методом наставник је истумачио градиво уз коришћење географске карте. На карти је показивао планине, реке, пустиње, острва и сл. Од ученика је захтевао да истовремено трагају за њима на својим картама. Према томе, радило се о имитацији наставника (наставник показује Сахару на карти, ученици је лако одређују – локализују имитирањем наставника...). При оваквом начину рада смањена је мисаона активност ученика. Ученици би били мисаоно ангажованији да им је наставник дао задатак да проучавају текст из уџбеника и да на основу њега утврђују на својим географским картама локацију планина, река, језера, пустиња. У завршном делу часа наставник је пројектовао тезе на графофолији и тражио од ученика да их препишу. То је типичан пример формалне активности. Ради се о преписивању туђих, наставникових теза, настале мисаоним напором наставника, а не ученика. То би требало избегавати. *Било би боље да су ученици добили задатак да проуче шекст из уџбеника и да свако за себе – самостално – запишу тезе, да фор-*

мулишу нека ишћања која га посебно занимају, а за која су одговоре могли да пронађу у уџбенику. При анализи шексиа мошло се од ученика ишражићи и да делове шексиа графички иредсиаве и сл. Све је то мошло бићи иредмеи расираве у завршном делу часа. Тек иада би ученици били мисаоно ангажовани, шек иада би били сиремни да учесиују у расирави, шек иада би осеишили задовољсииво да су нешио сами урадили, да су на часу актиивно учили и научили знатиан део жрадива.

Ужесиручни иредмеи

У средњој пољопривредној школи, наставник обрађује наставну јединицу: Протеини. Показује табелу:

„Биолошке вредности протеина разних ранива

1. Кравље млеко 92.
2. Биљно брашно 82.
3. Месно брашно 75.
4. Зелена храна 80.
5. Сено 78...”

Наставник: „На основу приказане табеле шта закључујете? Који су протеини биолошки вреднији?“ Зар је ту нешто потребно закључивати? Све је јасно из датих података.

Као што се види, формална или пажна активност ученика, у различитим видовима (нагађање одговора, натукнице, сугерисање одговора, активност ради активности) веома је присутна у настави основне и средњих школа. Присутна је у свим наставним предметима чије смо часове анализирали. Истраживање показује да је на више од две трећине анализираних наставних часова формална активност ученика у наставном процесу била веома изражена. Не верујемо да су наставници свесни појаве формалне активности ученика у свом наставном раду. Ради се о спонтаном, навикнутом начину рада по моделима традиционалне наставе. Не верујемо да постоји наставник који намерно активира ученика само зато да би они били активни, па макар да та активност нема функцију њиховог развоја. Пре би се могло рећи да такви наставници имају добру намеру. Међутим, њима недостаје дидактичко-методичко знање из области модерне – активне наставе, у којој свака активност мора бити у функцији развоја интелектуалних, физичких или емоционалних функција. Ако је то тако, а верујемо да јесте, онда треба битније мењати припремање будућих наставника. На наставничким факултетима би требало, поред осталог, посебну пажњу посветити теоријском и практичном педагошко-психолошком и дидактичко-методичком образовању будућих наставника. За оне који су завршили ненаставничке факултете (економски, пољопривредни, медицински, технички, ветеринарски, технолошки, правни...), а желе да раде у школама као наставници, требало би организовати посебан студј педагошко-психолошког и дидактичко-методичког образовања на универзитетском нивоу у трајању од најмање једне године. Тек по завршетку тих студија, они би постали наставници и стекли право да раде у некој од стручних школа. Без

тога они ће увек бити само приучени радници у школи, а од приучених радника не треба ни очекивати значајнију модернизацију наставног и укупног васпитног-образовног рада у школи. Данашњи стручни испит, који они обавезно полажу, само је формална виза за рад у школи. И после таквог испита они остају приучени радници у школи. За оне који већ раде у школама треба организовати интензивне курсеве из области модерне активне наставе и захтевати од њих да по тим захтевима моделују свој наставни рад.

Stipan Jukic, Ph. D.

Novi Sad

ILLYSORY OR FALSE STUDENTS' ACTIVITY IN INSTRUCTION

Summary

The paper presents a part of the results obtained in the study: "Cherishing of students' thinking activity in teaching process". The author analyzes in what a degree instruction of different subjects in elementary and secondary schools contains students' activities that don't take part in their personality development. That is why they were called illusory and false activities. The most frequent forms of such activities are: guessing or students' answers, mechanical ending of began words and sentences, answers suggesting and activity for activity. The author compares these results with the results of the study of M. Bakovljev and concludes that our instructions were than and still is burdened with illusory or false students' activities. On the more than two thirds of analyzed teaching hours illusory or false students' activities were undoubtedly present. The paper is full of numerous suggestions how to overcome these weaknesses of our instruction.

Key words: school, instruction, students, illusory-false activity

МОГУЋНОСТИ РАНЕ ИДЕНТИФИКАЦИЈЕ ДАРОВИТИХ¹

Резиме

Налази истраживања у овом раду везани су за Пројекат ране идентификације надарене деце шпанских сручњака Јоланде Бенито и Хезуса Мороса рађеног у Хуертиа дел Реј центру (Ваљадолид, Шпанија) специјализованом за проучавање даровитости под његовим надзором Министарства за образовање и културу.

Намера шпанских, као и југословенских сручњака који су се укључили у овај пројекат, била је да се провери теза: да ли интелектуално даровито дете са IQ изнад 130 мора да покаже индивидуални развој и учење различито од просечног детета. Представљени резултати домаће студије дати у прелиминарном прегледу седмемесечног истраживања на узорку од 675-оро предшколске деце, по мишљењу аутора, не омогућавају доношење сигурних закључака и недвојбених тумачења, па се изражава сумња да је пронађен једносмислен и сигуран метод са рану идентификацију даровитости.

Кључне речи: даровитост, предшколска деца, IQ тестови.

Налази истраживања који ће се у овом раду приказати везани су за истраживања по пројекту "PROJECT FOR EARLY IDENTIFICATION OF GIFTED PUPILS". Аутори овога пројекта су Yolanda Benito и Jesus Moro из Huerta del Rey Center – Center specialized in the study of giftedness – Valjadolid, Шпанија – шпанско Министарство за образовање и културу.

Намере аутора биле су да провере тезу: да интелектуално даровито дете са IQ изнад 130 мора да покаже индивидуални развој и учење различито од просечног детета. Циљ им је, дакле, био да се сазна обим у коме су одабране варијабле (у оквиру моторног и социјалног развоја, језичких способности и учења) сигнификантне и колико се могу сматрати доказима за успешно и стабилно откривање сваког даровитог детета на узрасту када би едукациона имплементација могла да буде одлучујућа за развој његовог талента.

Иако аутори гледају на тестове интелигенције као на веома важан део процеса евалуације, сматрају да не треба, с обзиром да је идентификација континуиран процес, комплементирати са информацијама које се добијају преко допунских техника и преко других евалуационих извора: родитељи, васпитачи и др.

1 Комплетна анализа података биће ускоро објављена у посебној студији

Међу бројним варијаблама које су испитиване као могући индикатор даровитости у моторном развоју, језичком, когнитивном, самопомоћи и социјализацији, издвојене су следеће сигнификантне варијабле:

- читање књиге са 4 године,
 - препознавање бар 6 боја са 18 месеци,
 - састављање пазли од најмање 20 комада са две и по године,
- или комбинација две варијабле:
- бројање до 10 са две и по године и
 - алфавет (најмање 18 слова) са две и по године.

У пројекат је било укључено 16 европских земаља. Југославију је, на препоруку Института за педагошка истраживања из Београда, представљала Виша школа за образовање васпитача у Вршцу. Чланови истраживачког тима били су:

1. Др Славица Максић, виши научни истраживач, Институт за педагошка истраживања, Београд – одговорна за реализацију пројекта у Југославији,
2. Др Слободанка Гашић-Павишић, проф. др – Институт за педагошка истраживања, Београд,
3. Проф. др Илеана Магда, проф. румунског језика на Учитељском факултету у Београду – Наставно одељење Вршац,
4. Проф. др Јон Лелеа, професор музике на Учитељском факултету у Београду – Наставно одељење Вршац,
5. Мр Наташа Стурза, предавач Методике физичког васпитања на Вишој школи за образовање васпитача у Вршцу,
6. Александар Стојановић, предавач на предмету Општа педагогија на Вишој школи за образовање васпитача у Вршцу,
7. Александра Гојков, предавач – немачки језик – на Учитељском факултету у Београду - Наставно одељење у Вршцу – превод пројекта и контакти,
8. Проф. др Грозданка Гојков, директорка Више школе за образовање васпитача – одговорно лице испред институције која се обавезала уговором да се ово истраживање према пројекту изврши.

Испитивање је трајало од новембра 1998. год. до јуна 1999. год. Испитано је 675-оро родитеља деце предшколског узраста, рођених од фебруара 1992. год. до новембра 1993. год. – деца из урбане средине (337 м. и 338 ж.). Родитељи су проценом издвајали децу која су по неком од критеријума ушла у групу “потенцијално даровитих”, а након тога вршена је комплетна психолошка дијагностика.

Неки од налаза већ су саопштавани. Александар Стојановић и Александра Гојков су на 7. Конференцији о даровитима коју је организовала ЕСНА у Дебрецину, августа 2000. год. саопштили налазе који су делом били циљ пројекта, а делом нуспродукт истраживања.² Такође је део налаза био објављен на 6. округлом столу у Вршцу, посвећеном теми “Рана идентификација даровитих”.³

2 А. Стојановић и А. Гојков, Манифестовање и идентификација даровитости на раном узрасту, *Настава и васпитање*, Београд, 5, 2000.

3 А. Стојановић и А. Гојков, Прелиминарни извештај о истраживању по пројекту “Project for an early identification of gifted pupils”, *Зборник*, бр. 5, ВШВ, Вршац, 2000. г.

У овом тексту приказаће се само неки од налаза деце за коју су родитељи изјавили да су рано манифестовала већу зрелост и чије су способности провераване тестовима интелигенције. Овакве деце било је 70-оро. Интелектуалне способности провераване су NBS, Цртежом људске фигуре и Равеновим прогресивним матрицама у боји – перцентилни рангови. Просечна вредност IQ је 116,26. Након комплетне психолошке дијагностике, од ових 70-оро (10,4%) издвојено је 6-оро (0,89%) деце чији је IQ изнад 130, а код 25-оро (3,7%) преко 120 по Б-С скали.⁴

Напомињемо да овде износимо налазе који нису интересовали ауторе пројекта, дакле, нису били значајни за тезу, а чине нам се симптоматичнима и могућим полазиштима за нове тезе.

Пројектом није било предвиђено, али смо ми истим инструментима⁵ испитивали родитеље оне деце коју су васпитачи у предшколским установама сматрали да показују висок степен постигнућа у бројним активностима и да се видно истичу у групи. У шири круг ове потенцијално даровите деце по оцени васпитача, а које родитељи нису издвојили као рано манифестоване, издвојено је 16-оро деце (2,73% од испитаних). Њихов распон интелектуалних способности кретао се од 116 до 137 јединица IQ. Од тог броја петоро (0,74%) деце манифестовало је интелектуалне способности са IQ-ом изнад 130 јединица. Дванаесторо деце је изнад 120 јединица IQ (1,78% од укупно испитаних).

Иза претходних налаза намеће се питање: није ли разлог што ова деца нису рано манифестовала сигнификантна својства то што им у раном периоду није посвећивана пажња у активностима које су значајне за рано јављање сигнификантних способности. Петоро од шесторо високо интелигентних, чије су високе способности психолошки дијагностификоване, су из породица вишег образовног статуса.

Сигнификантно је да је нађен скоро исти број деце која манифестују високе интелектуалне способности у групи деце које су по изјави родитеља рано испољила сигнификантне способности, као и код оне која нису испољила ове способности. Да ли се овај налаз може узети као доказ за побијање тезе овог истраживања, или се може посматрати као чињеница да у овом периоду развој не иде истим темпом код све деце, или и да је подстицај средине значајан за буђење потенцијала. Ми смо, дакле, по сопственој иницијативи, донекле као контролну групу увели и додатно психолошки дијагностификовали и проверили интелектуалне потенцијале деце за коју родитељи нису изјавили да су рано манифестовала сигнификантне способности. Из налаза које смо добили издвајамо само неколико директних закључака:

1. Из испитаног узорка (675-оро деце) издвојено је по оцени изјавама родитеља 6-оро деце чије су интелектуалне способности високе (IQ изнад 130 јединица). То у односу на укупно испитане износи 0,89%.
2. Поред претходних, психолошком дијагностиком обухваћена су и деца за коју родитељи нису изјавили да су рано манифестовала сиг-

4 Психолошку дијагностику радила је психолог Марина Јовановић.

5 Упитник у прилогу.

нификантне способности, али су васпитачи у предшколским установама сматрали да се ова деца видно истичу у групи (брже усвајају појмове, боље разумеју садржај, имају шири обим појмова, вишестрана интересовања и сналажљивија су). Високе интелектуалне способности (IQ изнад 130) утврђене су код 5-оро деце, означене од стране васпитача (0,74% од укупно испитаних). Васпитачи нису уврстили ниједно дете чији интелектуални потенцијали нису били изнад 120 јединица IQ скале. Распон интелектуалних способности деце у овој групи је од 116 до 137 IQ јединица, иако за ову децу није карактеристично да су рано манифестовала сигнификантна својства. Иза овога можда је више простора за питања него за издвајање закључака. Нека од питања могла би бити:

- Да ли се код све деце интелектуалне способности развијају истим темпом?
- Да ли се интелектуалне способности манифестују у постигнућима, по варијаблама које су овим истраживањем означене као сигнификантне?
- Колико је средина одредила манифестовање способности у посматраним остварењима?

Налаз о скоро истом броју деце која рано манифестују високе интелектуалне способности, тј. перформансе преко којих се закључује о ранијем сазревању, као и деце за коју родитељи нису изјавили да су рано испољила сигнификантне способности отвара питање подстицаја средине, тј. буђења потенцијала, а јавља се и питање у којој мери се индиковане варијабле могу узети као поуздани знаци даровитости на раном узрасту.

3. Издвојивши децу за коју је урађено испитивање интелектуалних потенцијала (НБС, РПМ, Цртеж фигуре) посматрали смо три мере интелигенције и социодемографске карактеристике деце и њихових родитеља (школска спрема и старост оба родитеља). Манифестно је да школска спрема оца има висок утицај на рано манифестовање даровитости (корелација значајна на 0,01, $r=0,459$). Занимљиво је да је код свих испитаника нађено да је стручна спрема мајке значајна за раније јављање сигнификантних способности. Ова је веза обрнута код професије мајке и способности цртања фигуре ($r=0,16$) и баратања петоцифреним бројевима ($r=-0,79$ – значајно на 0,01).

Табела 1: три мере интелигенције и социодемографске карактеристике деце и њихових родитеља (у прилогу).

Табела 2: укупни резултати (N=675) (у прилогу).

Из табеле 2 читају се и друге значајне везе. Способност у слагању пазли значајно је у корелацији са више других способности (баратање цифрама, вођења бициклом, читање књиге...).

4. Интересовало нас је са колико се поузданости могу прихватити изјаве родитеља о ранијем развоју деце, тј. да ли су сигурније за предвиђање ове процене или процене о садашњем развоју. Тако се пос-

матрањем података о односу три мере интелигенције и података о ранијем развоју (табела бр. 3 – три мере интелигенције и подаци о ранијем развоју) уочава да је значајна корелација НБС једино са временом од када је дете уредно ноћу. А РПМ са писањем великих слова и лидерством – подаци о садашњем понашању, а у подацима о ранијем развоју РПМ корелирају са: временом јављања прве реченице, знањем имена другара. Цртеж људске фигуре корелира са: вођњом бицикла, ролера и сл., затим са временом јављања прве реченице.

Регресионом анализом посматране су варијабле – спрема оца – и када је дете уредно ноћу. Такође је потврђено да су ове варијабле у значајној корелацији са НБС.

Табела бр. 4 – регресиона анализа (у прилогу)

5. Поред овога из података се да уочити да постоје бројне значајне међусобне везе међу варијаблама, тј. да су способности међусобно повезане, или да иду упоредо, што упућује на питање: које заједничке способности стоје у основи посматраних извођења.
6. Исто показује и корелациона табела података о IQ и о садашњем развоју – на нивоу узорка потенцијално даровитих, као и на нивоу целог узорка (табела бр. 5). Код издвојеног узорка (N=70 – потенцијално даровити) уочљива је јача веза РПМ са варијаблама: писање великих слова, лидерство, познавање азбуке – велика слова, а на целом узорку са највише значајних веза истиче се рана способност за писање великих слова.
7. Из корелационе табеле – демографске карактеристике родитеља и година када дете почиње да чита, као варијабле означене у пројекту као сигнификантне на целом узорку јавља се значајна корелација са стручном спремом мајке, оца и професијом мајке и оца. И након овога нисмо ништа ближе одговору на још увек отворена питања:
 - Колико се кроз стручну спрему родитеља јављају њихове способности које као основа стоје у генетици као фактору интелектуалних способности деце, а колико је њихово схватање родитељске улоге у развоју деце одговорно за ово (табела бр. 7 – у прилогу).
8. Кластер анализа укупних података (N=675) говори о постојању 4 основне гране у дендограму. Најширу групу варијабли омеђиле су две: године када дете почиње да чита и године када познаје 6 боја, а то су и према пројекту сигнификантне варијабле, тј. оне којима се по хипотези аутора може предвиђати рана зрелост деце, односно и њихови интелектуални потенцијали (Дендограм у прилогу).

И на крају ових неколико налаза датих у прелиминарном прегледу података не дају нам могућност да их сигурније интерпретирамо, чак нисмо сигурни да смо ближе одговору на питање: да ли је нађен једноставан и сигуран метод за рану идентификацију даровитости.

Теоријске основе разумевања даровитости, које су у основи овог пројекта, налазима овог истраживања повезују ставове о природи даровитости

као вишедимензионалном својству и индивидуалном обележју, а знак питања ставља се на експертизу (мерење интелигенције укључује и постигнуће). Наиме, тиме што се међу децом за коју су родитељи изјавили да су рано манифестовали сигнификантне варијабле нашло да 6-оро њих има IQ изнад 130, тј. утврђено је да су даровита, не може се закључити да су ове варијабле сигурни индикатори високих интелектуалних потенцијала на раном узрасту.

Већ помињан налаз из контролне групе подупиरे ову мисао. Као и налаз о значајној вези IQ и ране контроле уредности. Можда би пресмео закључак на основу прелиминарне анализе података био следећи: када се уоче рана постигнућа по неким од сигнификантних варијабли, треба очекивати раније сазревање и вероватно високе способности, али не треба заборавити да је природа даровитости, као и развој, индивидуално обележје.

УПИТНИК ЗА ПОРОДИЦУ ТАБЕЛА ЗА ОПСЕРВАЦИЈУ И УЧЕЊЕ ДЕЦЕ ОД 4, 5 И 6 ГОДИНА

Yolanda Benito – Jesus Moro

Овај упитник има за циљ да објективно евалуира Ваше дете и тако дође до одређених података. Моле се и отац и мајка детета да дубоко размисле о сваком од постављених питања. Размишљајте о њима колико год је потребно; уколико сматрате да би одређене старе фотографије или белешке које се тичу развоја Вашег детета биле корисне да се сетите сваког траженог податка, напишите их одвојено, молимо Вас, и дајте свој извештај о развоју Вашег детета, и запамтите, немојте давати одговоре насумице.

Сврха ове опсервационе табеле је скупљање свих могућих података. Уколико сматрате да се неки коментари или подаци морају додати, напишите их, молимо, на простору датом испод питања или додајте посебан лист папира.

Препоручујемо Вам да консултујете тим испитивача ако имате недоумица око тражених података. Они ће покушати да Вам помогну.

Запамтите да је циљ овог испитивања да обезбеди основне податке о развоју Вашег детета који ће имати утицај на његову даљу едукацију. Унапред Вам хвала за помоћ и интересовање. Будућност Вашег детета зависи од уложеног труда свих нас.

ПОДАЦИ ЗА ИДЕНТИФИКАЦИЈУ

Име и презиме детета: _____

Датум рођења: _____ Место рођења: _____

Вртић: _____ Група: _____

Кућна адреса: _____

Име оца: _____ Професија: _____

Старост оца: _____

Име мајке: _____ Професија: _____

Старост мајке: _____

Телефон код куће: _____ Телефон на послу: _____

Име, презиме, родбински однос и старост људи који живе заједно у Вашој кући:

Стручна спрема родитеља:

Мајке: _____ Оца: _____

Заокружите, молимо Вас, особу (особе) која испуњава овај упитник:

Мајка	Отац	Обоје	Остали* у том случају објасните, молимо Вас, свој однос
-------	------	-------	--

Ја, као отац/мајка или татор детета, пристајем да дам све ове информације.

Потпис:

**ТАБЕЛА ОПСЕРВАЦИЈЕ РАЗВОЈА И УЧЕЊА ДЕЦЕ
ОД 4, 5 И 6 ГОДИНА**

МОТОРНИ РАЗВОЈ:

Колико је дете било старо када је почело да пузи? _____

Колико је било старо када је почело да хода? _____

Колико је било старо када је почело да сече маказама? _____

Зна ли да пише неку реч великим словима? Да Не

Колико је било старо када је почело то да ради? _____

Колико је било старо када је почело да вози бицикл, да клиза или вози ролере? _____

РАЗВОЈ ЈЕЗИКА

Колико је дете било старо када је рекло прву реч? _____

Колико је било старо када је рекло прву реченицу? _____

Колико је било старо када је могло ступити у конверзацију? _____

Што се тиче речника Вашег детета, да ли тренутно напредује? Да Не

Пита ли о новим речима које не зна? Да Не

Од када? _____

Користи ли трмине као што су брат, ујак, стриц, теча, деда итд?

Колико је било старо када је почело да схвата и употребљава термине за односе међу људима? _____

САМОПОМОЋ

Колико је било старо када је научило да буде чисто и уредно и дању и ноћу? _____

Бира ли само своју одећу? Да Не

Колико је било старо када је почело то да ради? _____

Зна ли само да се обуче и свуче? Да Не

Колико је било старо када је почело то да ради? _____

СОЦИЈАЛИЗАЦИЈА:

Да ли је вођа? (Прате ли га остала деца у играма и да ли је позван на барем 75% рођендана својих другова из вртића?) Да Не

Воли ли да успоставља контакте са старијим људима? Да Не

Воли ли више да се игра са старијом децом? Да Не

Има ли проблема да успостави контакт са вршњацима? Да Не

КОГНИТИВНИ РАЗВОЈ:

Колико је дете било старо када је нацртало људску фигуру (главу, труп и 4 екстремитета)

Да ли је способно да броји до 10? Да Не

Колико је било старо када је почело то да ради? _____

Да ли је способно да састави пузле од 20 комада? Да Не

Колико је било старо када је почело то да ради? _____

Да ли је способно да чита бројеве од пет и више цифара? Да Не

Колико је било старо када је почело то да ради? _____

Да ли је способно да прати време (идентификовање сата, половине и четвртине часа)?

Да Не

Колико је било старо када је почело то да ради? _____

Да ли је заинтересовано за околни свет; пита ли о пореклу ствари и да ли је вољно да учи о свему томе? Да Не

Препознаје ли најмање 6 боја? Да Не

Колико је било старо када је почело да их препознаје? _____

Зна ли азбуку са великим словима? Да Не

Колико је било старо када је почело то да зна? _____

Почиње ли да чита?

Колико је било старо када је почело то да ради? _____

Да ли је способно да лако чита књигу? Да Не

Од када? _____

Да ли је знало пуна имена и презимена другова из групе током прве четвртине своје прве године боравка у вртићу? Да Не

Колико је било старо када је било способно да запамти приче, песме и изреке?

Да ли је заинтересовано за правилно писање речи?

Од када? _____

Да ли је способно да прецрта ромб?

Колико је било старо када је научило то да ради?

Колико је било старо када је било способно да гледа цео видео филм, нпр Волт Дизнијев? _____

Табела 1: Три мере интелек. Хсоцио-демограф. каракт.
деце и њихових родитеља

Correlations

		IQ(NBS- Skala)	IQ (Crite)	RPM u boji (percentilni rangovi)	Pol ispitanika	starost (dec. zapis u god.)	starost oca
Pearson Corelation	IQ(NBS-Skala)	1.000	.309**	.261*	.025	.028	.023
	IQ(Crite)	.309**	1.000	.199	-.469	-.072	-.106
	RPM u boji percentilni rangovi)	.261*	.199	1.000	-.038	.279*	.319**
	Pol ispitnika	.025	-.469**	-.038	1.000	.131	.176
	starost (dec. zapis u god.)	.028	-.072	.279*	.131	1.000	.161
	starost oca	.023	-.106	.319**	.176	.161	1.000
	školska sprema oca	.459**	.216	.204	-.151	.023	-.026
	starost majke	.045	-.048	.333**	.036	.126	.782**
	školska sprema majke	.210	.073	.097	.026	-.059	.142
Sig. (2-tailed)	IQ(NBS-Skala)	.	.009	.029	.840	.818	.854
	IQ (Crite)	.009	.	.099	.000	.551	.389
	RPM u boji percentilni rangovi)	.029	.099	.	.753	.020	.008
	Pol ispitnika	.840	.000	.753	.	.281	.151
	starost (dec. zapis u god.)	.818	.551	.020	.281	.	.190
	starost oca	.854	.389	.008	.151	.190	.
	školska sprema oca	.000	.081	.100	.226	.852	.835
	starost majke	.717	.695	.005	.772	.305	.000
	školska sprema majke	.086	.555	.432	.832	.631	.256
N	IQ(NBS-Skala)	70	70	70	70	70	70
	IQ (Crite)	70	70	70	70	70	70
	RPM u boji percentilni rangovi)	70	70	70	70	70	70
	Pol ispitnika	70	70	70	70	70	70
	starost (dec. zapis u god.)	70	70	70	70	70	70
	starost oca	68	68	68	68	68	68
	školska sprema oca	66	66	66	66	66	66
	starost majke	68	68	68	68	68	66
	školska sprema majke	68	68	68	68	68	66

Correlations

		školska sprema oca	starost majke	školska sprema majke
Pearson	IQ(NBS-Skala)	.459**	.045	.210
Corelation	IQ(Crtež)	.216	-.048	.073
	RPM u boji percentilni rangovi)	.204	.333**	.097
	Pol ispitanika starost (dec. zapis u god.)	-.151	.036	.026
	starost oca	.023	.126	-.059
	školska sprema oca	-.026	.782**	.142
	starost majke	1.000	.099	.398**
	školska sprema majke	.099	1.000	.283*
		.398**	.283*	1.000
Sig. (2-tailed)	IQ(NBS-Skala)	.000	.717	.086
	IQ (Crtež)	.081	.695	.555
	RPM u boji percentilni rangovi)	.1000	.005	.432
	Pol ispitanika starost (dec. zapis u god.)	.226	.772	.832
	starost oca	.852	.305	.631
	školska sprema oca	.835	.000	.256
	starost majke	.	.432	.001
	školska sprema majke	.432	.	.020
		.001	.020	.
N	IQ(NBS-Skala)	66	68	68
	IQ (Crtež)	66	68	68
	RPM u boji percentilni rangovi)	66	68	68
	Pol ispitanika starost (dec. zapis u god.)	66	68	68
	starost oca	66	68	68
	školska sprema oca	66	66	66
	starost majke	66	65	65
	školska sprema majke	65	68	67
		65	67	68

**. Correlation is significant at 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		starost majke	školska sprema majke
Pearson	IQ(NBS-Skala)	.076	.220*
Corelation	Pol ispitanika	.016	-.017
	starost (dec.		
	zapis u god.)	.148**	-.096*
	starost oca	.615**	.145*
	školska sprema		
	oca	.171**	.480**
	starost majke	1.000	.344**
	školska sprema		
	majke	.344**	1.000
Sig.	IQ(NBS-Skala)	.496	.047
(2-tailed)	Pol ispitanika	.679	.657
	starost (dec.		
	zapis u god.)	.000	.014
	starost oca	.000	.000
	školska sprema		
	oca	.000	.000
	starost majke	.	.000
	školska sprema		
	majke	.000	.
N	IQ(NBS-Skala)	82	82
	Pol ispitanika	671	664
	starost (dec.		
	zapis u god.)	671	664
	starost oca	657	650
	školska sprema		
	oca	642	641
	starost majke	671	662
	školska sprema		
	majke	662	664

** . Correlation is significant at 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		starost majke	školska sprema majke
Pearson Corelation	IQ(NBS-Skala)	.076	.220*
	Pol ispitanika	.016	-.017
	starost (dec. zapis u god.)	.148**	-.096*
	starost oca	.615**	.145*
	školska sprema oca	.171**	.480**
	starost majke	1.000	.344**
	školska sprema majke	.344**	1.000
Sig. (2-tailed)	IQ(NBS-Skala)	.496	.047
	Pol ispitanika	.679	.657
	starost (dec. zapis u god.)	.000	.014
	starost oca	.000	.000
	školska sprema oca	.000	.000
	starost majke	.	.000
	školska sprema majke	.000	.
N	IQ(NBS-Skala)	82	82
	Pol ispitanika	671	664
	starost (dec. zapis u god.)	671	664
	starost oca	657	650
	školska sprema oca	642	641
	starost majke	671	662
	školska sprema majke	662	664

** . Correlation is significant at 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Табела 2 - Укујини резултати (N=675)

Correlations

		SPRMA	PROF MAJK	GPUZZL	PUZZLE 20	PETCIF	GPETCI	GBICIKL
Pearson Correlation	SPRMA	1.000	.379**	-.080	.033	-.079*	-.018	.044
	PROFMAJK	.379**	1.000	-.060	-.015	.011	.096	-.056
	GPUZZLE	-.080	-.060	1.000	.616**	.012	.196**	.231**
	PUZZLE20	.033	-.015	.616**	1.000	.119**	.216**	.269**
	PETCIFR	-.079*	.011	.012	.119**	1.000	.918**	.047
	GPETCIFR	-.018	.096	.196**	.216**	.918**	1.000	.119
	GBICIKL	.044	-.056	.231**	.269**	.047	.119	1.000
	GBOJA6	-.091*	-.045	.161**	.077	.045	-.002	.165**
	CRTFIGUR	-.164**	-.122**	.212**	.047	-.001	.071	.121**
	CITAKNJ	.037	-.017	-.048	.091*	.196**	.277**	.016
	BROJI10	.007	-.051	.257**	.301**	.063	.138*	.155**
Sig. (2-tailed)	SPRMA	.	.000	.071	.414	.044	.792	.277
	PROFMAJK	.000	.	.172	.712	.777	.160	.163
	GPUZZLE	.071	.172	.	.000	.787	.005	.000
	PUZZLE20	.414	.712	.000	.	.003	.001	.000
	PETCIFR	.044	.777	.787	.003	.	.000	.245
	GPETCIFR	.792	.160	.005	.001	.000	.	.087
	GBICIKL	.277	.163	.000	.000	.245	.087	.
	GBOJA6	.023	.261	.000	.062	.259	.979	.000
	CRTFIGUR	.000	.003	.000	.260	.974	.303	.003
	CITAKNJ	.353	.663	.279	.024	.000	.000	.688
	BROJI10	.855	.195	.000	.000	.108	.042	.000
N	SPRMA	664	653	516	617	651	214	622
	PROFMAJK	653	661	515	615	649	214	620
	GPUZZLE	516	515	525	524	519	207	498
	PUZZLE20	617	615	524	627	618	214	589
	PETCIFR	651	649	519	618	662	217	620
	GPETCIFR	214	214	207	214	217	217	208
	GBICIKL	622	620	498	589	620	208	632
	GBOJA6	626	623	507	593	625	211	599
	CRTFIGUR	617	611	503	584	616	212	585
	CITAKNJ	647	643	510	612	644	215	614
	BROJI10	658	655	522	623	658	217	627

Correlations

		GBOJA6	CRTFIGUR	CITAKNJ	BROJI10
Pearson Correlation	SPRMA	-.091*	-.164**	.037	.007
	PROFMAJK	-.045	-.122**	-.017	-.051
	GPUZZLE	.161**	.212**	-.048	.257**
	PUZZLE20	.077	.047	.091*	.301**
	PETCIFR	.045	-.001	.196**	.063
	GPETCIFR	-.002	.071	.277**	.138*
	GBICIKL	.165**	.121**	.016	.155**
	GBOJA6	1.000	.216**	-.020	.102*
	CRTFIGUR	.216**	1.000	-.026	.077
	CITAKNJ	-.020	-.026	1.000	.041
	BROJI10	.102*	.077	.041	1.000
Sig. (2-tailed)	SPRMA	.023	.000	.353	.855
	PROFMAJK	.261	.003	.663	.195
	GPUZZLE	.000	.000	.279	.000
	PUZZLE20	.062	.260	.024	.000
	PETCIFR	.259	.974	.000	.108
	GPETCIFR	.979	.303	.000	.042
	GBICIKL	.000	.003	.688	.000
	GBOJA6	.	.000	.612	.010
	CRTFIGUR	.000	.	.523	.056
	CITAKNJ	.612	.523	.	.299
	BROJI10	.010	.056	.299	.
N	SPRMA	626	617	647	658
	PROFMAJK	623	611	643	655
	GPUZZLE	507	503	510	522
	PUZZLE20	593	584	612	623
	PETCIFR	625	616	644	658
	GPETCIFR	211	212	215	217
	GBICIKL	599	585	614	627
	GBOJA6	635	600	620	633
	CRTFIGUR	600	625	608	623
	CITAKNJ	620	608	657	653
	BROJI10	633	623	653	669

**. Correlation is significant at 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Табела 3: Три мере интелеквенције и подаци о ранијем развоју
Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
IQ(NBS-Skala)	116.26	10.28	70
IQ (Crtič)	113.31	19.09	70
RPM u boji (percentilni rangovi)	7.43	2.05	70
II-a(Puzi)	7.5870	1.7298	46
II-a)2(Hoda)	11.4143	1.3778	70
II-a)3(Makaze)	35.2623	9.3379	61
II-a)4(Velika slova)	43.9016	10.8531	61
II-a)5(Bicikl/kliza se/roleri)	40.0455	14.7141	66
II-b)1(Prva reč)	9.0145	5.0169	69
II-b)2(Prva rečnica)	14.8359	4.1222	64
II-b)3(Početak konverzacije)	19.8667	7.1057	60
II-b)4(Od kada pita o novim rečima)	34.3929	10.9440	56
II-b)5(Od kada shvata termine za rodb. odnose)	31.2154	11.6518	65
II-c)1(Od kada je urodno)	23.0294	7.1758	68
II-c)2(Od kada bira sebi odeću)	37.7273	9.6325	66
II-c)3(Od kada obučuje/svuče)	41.8806	8.6891	67
II-c)1(Crtanje ljudske figure)	38.5968	10.9955	62
II-c)2(Godine brojanja do 10)	32.5217	11.0542	69
II-c)3(Godine puzzle)	37.6471	9.4548	51
II-c)4(Godine petocifren broj)	55.6364	7.6325	11
II-c)5(Godine prati vreme)	60.2609	6.6416	23
II-c)6(God. prepoznavanja 6 boja)	32.1563	10.5488	64
II-c)7(God. azbuka vel. slovima)	45.8021	12.9092	48
II-c)8(God. počet. čitanja)	55.6500	9.1134	40
II-c)9(imena drugara)	.7206	.4520	68
II-e) 12(God. romb)	31.1818	11.1823	66
II-e)13(10(God. priče, pesmice)	50.0851	11.6392	47
II-e)11(God. pravilnog pisanja reči)	48.1250	10.9654	48
II-e) God. Volt Dizni)	35.8235	9.5557	68
II-e)8a)(Ako čita knjige:otkad?)	60.9231	7.6862	13

Correlations

	IQ(NBS- Skala)	IQ (Crtčž)	RPM u boji (percentilni rangovi)	II-a (Puzi)	II-a)2 (Hoda)	II-a)3 (Makaze)
IQ(NBS-Skala)	1.000	.309**	.261*	.103	-.087	-.002
IQ (Crtčž)	.309**	1.000	.199	-.005	-.165	-.159
RPM u boji (percentilni rangovi)	.261*	.199	1.000	-.141	-.056	.078
II-a(Puzi)	.103	-.005	-.141	1.000	.290	.096
II-a)2(Hoda)	-.087	-.165	-.056	.290	1.000	.057
II-a)3(Makaze)	-.002	-.159	.078	.096	.057	1.000
II-a)4(Velika slova)	-.047	-.224	.024	.103	-.018	.078
II-a)5(Bicikl/kliza se/roleri)	.197	.269*	.136	.208	-.031	-.020
II-b)1)Prva reč)	.011	-.278*	-.149	.161	.120	.265*
II-b)2)Prva rečenica)	-.011	.093	.309*	-.104	-.154	.099
II-b)3(Početak konverzacije)	-.195	-.166	.097	-.041	-.034	.129
II-b)4(Od kada pita o novim rečima)	.107	-.008	.172	-.090	-.112	.078
II-b)5(Od kada shvata termine za rodb. odnose)	-.053	-.071	.155	-.186	-.065	.021
II-c)1(Od kada je uredno)	.276*	.094	.022	-.160	-.036	-.134
II-c)2(Od kada bira sebi odeću)	-.044	-.212	.018	-.212	-.168	.200
II-c)3(Od kada obučeo/svuče)	.012	-.189	.069	.110	-.059	.136
II-e)1(Crtanje ljudske figure)	-.018	-.309*	-.200	.123	-.153	.248
II-e)2(Godine brojanja do 10)	.103	.147	.197	.032	-.115	.000
II-e)3(Godine puzzle)	-.078	-.106	-.195	.134	-.216	.252
II-e)4(Godine petocifren broj)	-.054	.212	.014	-.394	.516	-.627
II-e)5(Godine prati vreme)	-.004	-.173	.034	.651*	.599**	.294
II-e)6(God. prepoznavanja 6 boja)	.163	-.169	.040	.214	.083	.107
II-e)7(God. azbuka vel. slovima)	.120	.039	-.084	.057	-.064	.130
II-e)8(God. počet. čitanja)	.004	.110	-.073	.096	.006	.249
II-e)9(imena drugara)	.003	.123	.245*	.001	.108	-.028
II-e)12(God. rumb)	-.012	-.133	.055	.001	-.178	-.011
II-e)13(10(God. priče, pesmice)	-.137	.044	.006	.002	.122	.172
II-e)11(God. pravilnog pisanja reči)	-.140	-.196	-.210	.273	-.152	.428**
II-e)God. Volt Dizni)	.000	-.041	.121	-.034	.063	-.010
II-e)8a)(Ako čita knjige:otkad?)	.390	.495	.349	.348	-.478	.221

Correlations

	II-a)4 (Velika slova)	II-a)5 (Bicikl/kliza se/roleri)	II-b)1 (Prva reč)	II-b)2 (Prva rečenica)	II-b)3(Početak konverzacije)
IQ(NBS-Skala)	-.047	.197	.011	-.011	-.195
IQ (Crtež)	-.224	.269*	-.278*	.093	-.166
RPM u boji (percentilni rangovi)	.024	.136	-.149	.309*	.097
II-a)(Puzi)	.102	.208	.161	-.104	-.041
II-a)2(Hoda)	-.018	-.031	.120	-.154	-.034
II-a)3(Makaze)	.078	-.020	.265*	.099	.129
II-a)4(Velika slova)	1.000	.246	-.308*	-.209	-.074
II-a)5(Bicikl/kliza se/roleri)	.246	1.000	-.041	-.096	.107
II-b)1(Prva reč)	-.308*	-.041	1.000	.102	.198
II-b)2(Prva rečenica)	-.209	-.096	.102	1.000	.258*
II-b)3(Početak konverzacije)	-.074	.107	.198	.258*	1.000
II-b)4(Od kada pita o novim rečima)	.189	.238	.200	.108	.190
II-b)5(Od kada shvata termine za rodb. odnose)	.187	.076	.066	-.051	.214
II-c)1(Od kada je uredno)	-.094	.054	-.027	.054	-.148
II-c)2(Od kada bira sebi odeću)	.076	.052	-.004	.156	.213
II-c)3(Od kada obučee/svuče)	.239	.043	.058	.074	.163
II-e)1(Crtanje ljudske figure)	.158	.124	.259*	.059	.246
II-e)2(Godine brojanja do 10)	.052	.293*	.122	.174	.262*
II-e)3(Godine puzzle)	.221	.108	-.105	-.012	.031
II-e)4(Godine petocifren broj)	-.772*	-.104	-.238	-.023	-.099
II-e)5(Godine prati vreme)	.488*	.285	.119	-.155	.086
II-e)6(God. prepoznavanja 6 boja)	.089	.373**	.259*	.041	.233
II-e)7(God. azbuka vel. slovima)	.245	.061	-.107	-.111	.207
II-e)8(God. počet. čitanja)	.402*	.122	-.230	-.131	-.280
II-e)9(imena drugara)	.167	.301*	-.246*	.007	-.110
II-e)12(God. romb)	.250	.255*	.059	.174	.493**
II-e)13(10(God. priče, pesmice)	.552**	.314*	-.162	-.141	.021
II-e)11(God. pravilnog pisanja reči)	.135	.137	.085	.070	.120
II-e) God. Volt Dizni)	.013	.222	-.005	.083	.414**
II-e)8a)(Ako čita knjige:otkad?)	-.025	.584*	-.219	.142	-.631

Correlations

	II-b)4(Od kada pita o novim režimaj)	II-b)5(Od kada shvata termine za rodb. odnose)	II-c)1(Od kada je uredno)	II-c)2(Od kada bira sebi odeću)	II-c)3(Od kada obuče / svuče)	II-e)1 (Crtanje ljudske figure)
IQ(NBS-Skala)	.107	-.053	.276*	-.044	.012	-.018
IQ (Crtič)	-.008	-.071	.094	-.212	-.189	-.309*
RPM u boji (percentilni rangovi)	.172	.155	.022	.018	.069	-.200
II-a)Puzi)	-.090	-.186	-.160	-.212	.110	.123
II-a)2(Hoda)	-.112	-.065	-.036	-.168	-.059	-.153
II-a)3(Makaze)	.078	.021	-.134	.200	.136	.248
II-a)4(Velika slova)	.189	.187	-.094	.076	.239	.158
II-a)5(Bicikl/kliza se/roleri)	.238	.076	.054	.052	.043	.124
II-b)1)Prva reč)	.200	.066	-.027	-.004	.058	.259*
II-b)2)Prva rečenica)	.108	-.051	.054	.156	.074	.059
II-b)3(Početak konverzacije)	.190	.214	-.148	.213	.163	.246
II-b)4(Od kada pita o novim rečima)	1.000	.356**	.052	.315*	.269*	.258
II-b)5(Od kada shvata termine za rodb. odnose)	.356**	1.000	-.104	.237	.117	.115
II-c)1(Od kada je uredno)	.052	-.104	1.000	.143	-.052	-.182
II-c)2(Od kada bira sebi odeću)	.315*	.237	.143	1.000	.344**	.219
II-c)3(Od kada obuče/svuče)	.269*	.117	-.052	.344**	1.000	.342**
II-e)1(Crtanje ljudske figure)	.258	.115	-.182	.219	.342**	1.000
II-e)2(Godine brojanja do 10)	.293*	.168	-.007	.158	-.066	.181
II-e)3(Godine puzzle)	.028	-.248	.138	.307*	.192	.155
II-e)4(Godine petocifren broj)	-.079	-.343	-.035	.023	-.454	-.241
II-e)5(Godine prati vreme)	.043	-.037	.089	-.014	-.078	-.168
II-e)6(God. prepoznavanja 6 boja)	.359**	.080	.094	.194	.206	.155
II-e)7(God. azbuka vel. slovima)	.373*	-.013	.072	.193	.178	.205
II-e)8(God. počet. čitanja)	.098	-.026	-.118	-.080	-.129	.117
II-e)9(imena drugara)	.026	-.008	-.133	-.276*	-.066	-.254
II-e)12(God. romb)	.208	.194	.118	.240	.214	.304*
II-e)13(10(God. priče, pesnice)	.287	.232	-.024	.039	-.018	.053
II-e)11(God. pravilnog pisanja reči)	.281	-.065	-.039	.316*	.414**	.445**
II-e) God. Volt Dizni)	.123	.192	.184	.240	.156	.219
II-e)8a)(Ako čita knjige:otkad?)	.400	-.019	.248	.302	.178	.094

Correlations

	II-e)2(God. brojanja do 10)	II-e)3(God. puzzle)	II-e)4(God. petocifren broj)	II-e)5(God. prati vreme)	II-e)6(God. prepoznavanja 6 boja)
IQ(NBS-Skala)	.103	-.078	-.054	-.004	.163
IQ (Critež)	.147	-.106	.212	-.173	-.069
RPM u boji (percentilni rangovi)	.197	-.195	.014	.034	.040
II-a)2(Puzi)	.032	.134	-.394	.651*	.214
II-a)2(Hoda)	-.115	-.216	.516	.599**	.083
II-a)3(Makaze)	.000	.252	-.627	.294	.107
II-a)4(Velika slova)	.052	.221	-.772*	.488*	.089
II-a)5(Bicikl/kliža se/roleri)	.293*	.108	-.104	.285	.373**
II-b)1(Prva reč)	.122	-.105	-.238	.119	.259*
II-b)2(Prva rečenica)	.174	-.012	-.023	-.155	.041
II-b)3(Početak konverzacije)	.262*	.031	-.099	.086	.233
II-b)4(Od kada pita o novim rečima)	.293*	.028	-.079	.043	.359**
II-b)5(Od kada shvata termine za rodb. odnose)	.168	-.248	-.343	-.037	.080
II-c)1(Od kada je uredno)	-.007	.138	-.035	.089	.094
II-c)2(Od kada bira sebi odeću)	.158	.307*	.023	-.014	.194
II-c)3(Od kada obuče/svuče)	-.066	.192	-.454	-.078	.206
II-e)1(Crtanje ljudske figure)	.181	.155	-.241	-.168	.155
II-e)2(Godine brojanja do 10)	1.000	.126	.098	-.012	.205
II-e)3(Godine puzzle)	.126	1.000	.186	.097	-.045
II-e)4(Godine petocifren broj)	.098	.186	1.000	.138	.059
II-e)5(Godine prati vreme)	-.012	.097	.138	1.000	.647**
II-e)6(God. prepoznavanja 6 boja)	.205	-.045	.059	.647**	1.000
II-e)7(God. azbuka vel. slovima)	.116	.146	.098	.578**	.403**
II-e)8(God. počet. čitanja)	.065	-.044	-.238	.136	-.165
II-e)9(imena drugara)	.043	-.084	.332	.016	-.086
II-e)12(God. romb)	.274*	.219	.127	.415*	.260*
II-e)13(10(God. priče, pesnice)	.124	-.059	-.290	.522*	-.054
II-e)11(God. pravilnog pisanja reči)	.188	.516**	.011	.315	.187
II-e) God. Volt Dizni)	.081	-.037	-.046	-.062	.201
II-e)8a)(Ako čita knjige:otkad?)	.157	.511	-.140	-.434	-.151

Correlations

	II-e)7(God. azbuka vel. slovima)	II-e)8(God. počet. čitanja)	II-e)9 (imena drugara)	II-e)10 (God. priče pesmice)	II-e)11 (God. pravilnog pisanja reči)	II-e)12 (God. romb)
IQ(NBS-Skala)	.120	.004	.003	-.012	-.137	-.140
IQ (Crtež)	.039	.110	.123	-.133	.044	-.196
RPM u boji (percentilni rangovi)	-.084	-.073	.245*	.055	.006	-.210
II-a)(Puzi)	.057	.096	.001	.001	.002	.273
II-a)2(Hoda)	-.064	.006	.108	-.178	.122	-.152
II-a)3(Makaze)	.130	.249	-.028	-.011	.172	.428**
II-a)4(Velika slova)	.245	.402*	.167	.250	.552**	.135
II-a)5(Bicikl/kliza se/roleri)	.061	.122	.301*	.255*	.314*	.137
II-b)1(Prva reč)	-.107	-.230	-.246*	.059	-.162	.085
II-b)2(Prva rečenica)	-.111	-.131	.007	.174	-.141	.070
II-b)3(Početak konverzacije)	.207	-.280	-.110	.493**	.021	.120
II-b)4(Od kada pita o novim rečima)	.373*	.098	.026	.208	.287	.281
II-b)5(Od kada shvata termine za rodb. odnose)	-.013	-.026	-.008	.194	.232	-.065
II-c)1(Od kada je uredno)	.072	-.118	-.133	.118	-.024	-.039
II-c)2(Od kada bira sebi odeću)	.193	-.080	-.276*	.240	.039	.316*
II-c)3(Od kada obuče/svuče)	.178	-.129	-.066	.214	-.018	.414**
II-e)1(Crtanje ljudske figure)	.205	.117	-.254	.304*	.053	.445**
II-e)2(Godine brojanja do 10)	.116	.065	.043	.274*	.124	.188
II-e)3(Godine puzzle)	.146	-.044	-.084	.219	-.059	.516**
II-e)4(Godine petocifren broj)	.098	-.238	.332	.127	-.290	.011
II-e)5(Godine prati vreme)	.578**	.136	.016	.415*	.522*	.315
II-e)6(God. prepoznavanja 6 boja)	.403**	-.165	-.086	.260*	-.054	.187
II-e)7(God. azbuka vel. slovima)	1.000	.484**	-.156	.335*	.450**	.389*
II-e)8(God. počet. čitanja)	.484**	1.000	.216	.131	.604**	.126
II-e)9(imena drugara)	-.156	.216	1.000	.121	.329*	-.049
II-e)12(God. romb)	.335*	.131	.121	1.000	.226	.159
II-e)13(10(God. priče, pesmice)	.450**	.604**	.329*	.226	1.000	.330*
II-e)11(God. pravilnog pisanja reči)	.389*	.126	-.049	.159	.330*	1.000
II-e) God. Volt Dizni)	.043	.018	-.044	.264*	.055	.076
II-e)8a)(Ako čita knjige:otkad?)	.000	.227	.053	-.177	-.294	.351

Correlations

	II-e)13(God. Volt Dizni)	II-e)8a(ako čita knjige: otkad?)
IQ(NBS-Skala)	.000	.390
IQ (Crtež)	-.041	.495
RPM u boji (percentilni rangovi)	.121	.349
II-a)(Puzi)	-.034	.348
II-a)2(Hoda)	.063	-.478
II-a)3(Makaze)	-.010	.221
II-a)4(Velika slova)	.013	-.025
II-a)5(Bicikl/kliza se/roleri)	.222	.584*
II-b)1)Prva reč)	-.005	-.219
II-b)2(Prva rečenica)	.083	.142
II-b)3(Početak konverzacije)	.414**	-.631
II-b)4(Od kada pita o novim režima)	.123	.400
II-b)5(Od kada shvata termine za rodb. odnose)	.192	-.019
II-c)1(Od kada je uredno)	.184	.248
II-c)2(Od kada bira sebi odeću)	.240	.302
II-c)3(Od kada obuče/svuče)	.156	.178
II-e)1(Crtanje ljudske figure)	.219	.094
II-e)2(Godine brojanja do 10)	.081	.157
II-e)3(Godine puzzle)	-.037	.511
II-e)4(Godine petocifren broj)	-.046	-.140
II-e)5(Godine prati vreme)	-.062	-.434
II-e)6(God. prepoznavanja 6 boja)	.201	-.151
II-e)7(počet. čitanja)	.043	.000
II-e)9(imena drugara) God. azbuka vel. slovima)	.018	.227
II-e)8(God. romb)	-.044	.053
II-e)12(God. romb)	.264*	-.177
II-e)13(10(God. priče, pesmice)	.055	-.294
II-e)11(God. pravilnog pisanja reči)	.076	.351
II-e) God. Volt Dizni)	1.000	-.237
II-e)8a)(Ako čita knjige:otkad?)	-.237	1.000

Табела 4: Регресиона анализа (stepwise) са интелигенцијом (НБС-Скала) као критеријумом и социо-демографским и развојним варијаблама процењеним приликом испитивања као предикторима (N=79)*

Model	R	R ²	ponder R ²	R ² promene	Znac. F-a promene	Beta koef.	Znac. Beta koef.	Varijable u analizi
1	0,469	0,220	0,208	0,220	0,000	0,469	0,000	1. Škol. sprema oca

*Варијабле које нису ушле у анализу: (1) школска спрема мајке; (2) од када је уредно дању и ноћу; (3) вози бицикл, клиза се или користи ролере.

Табела 5: Correlations: IQ(НБС-Скала) и подаци о садашњем развоју (Корел. између података о садашњем развоју су на нивоу целог узорка)

	IQ(NBS-Skala)	III-a)1 (Zna li da piše vel. slova)	III-b)1 (Napredovanje rečnika)	III-b)2 (Pita za nove reči)	III-b)3 (Termini brat, ujak...)	III-c)1 (Biranje odoče)
Pearson IQ(NBS-Skala)	1.000	.164	.a	.096	-.012	.a
Correlation III-a)1 (Zna li da piše vel. slova)	.164	1.000	.a	.123**	.049	.a
III-b)1 (Napredovanje rečnika)	.a	.a	.a	.a	.a	.a
III-b)2 (Pita za nove reči)	.096	.123**	.a	1.000	-.015	.a
III-b)3 (Termini brat, ujak...)	-.012	.049	.a	-.015	1.000	.a
III-c)1 (Biranje odoče)	.a	.a	.a	.a	.a	.a
III-c)2 (obučeni svuče)	.a	.a	.a	.a	.a	.a
III-d)1 (Vođa)	.002	.073	.a	.018	.129**	.a
III-d)2 (Kontakti sa starijima)	-.089	.076	.a	.005	.050	.a
III-d)3 (Igra sa starijom decom)	-.202	.013	.a	.014	-.009	.a
III-d)4 (Kontakti sa vršnjacima)	-.184	.013	.a	-.069	-.222**	.a
III-e)1 (Broji do 10)	.a	.141**	.a	.040	.028	.a
III-e)2 (Puzzle 20 kom.)	.086	.313**	.a	.010	.066	.a
III-e)3 (Petocifren broj)	-.113	.143**	.a	.036	.034	.a
III-e)4 (Prati vreme)	.006	.249**	.a	.057	.015	.a
III-e)5 (Okolni svet)	.195	.139**	.a	.123**	.081	.a
III-e)6 (Prepoznavanje 6 boja)	.118	.321**	.a	.071	.028	.a
III-e)7 (Azbuka vel. slovima)	.111	.405**	.a	.056	.027	.a
III-e)8 (Pozna li da čita?)	.174	.429**	.a	.094*	.015	.a
III-e)9 (Čita li knjige?)	-.170	.129**	.a	.043	.064	.a
III-e)10 (Pravilno pisanje reči)	.077	.430**	.a	.084*	.085	.a
III-e)11 (Romh)	.173	.262**	.a	.009	.116**	.a
III-e)12 (Zna li da piše vel. slova)	.120	.977**	.a	.108**	.104*	.a

Correlations

		III-e)2 (obuče i svučē)	III-d)1 (Voda)	III-f)2 (kontakt sa starijima)	III-f)3 (Igra sa starijom decom)	III-f)4 (Kontakti sa vršnjacima)	III-e)1 (Broji do 10)
Pearson	IQ(NBS-Skala)	.a	.002	-.089	-.202	-.184	.a
Correlation	III-a)1(Zna li da piše vel. slova)	.a	.073	.076	.013	.013	.141**
	III-b)1 (Napredovanje rečnika)	.a	.a	.a	.a	.a	.a
	III-b)2(Pita za nove reči)	.a	.018	.005	.014	-.069	.040
	III-b)3(Termini brat, ujak ...)	.a	.129**	.050	-.009	-.222**	.028
	III-c)1(Biranje odeće)	.a	.a	.a	.a	.a	.a
	III-c)2(obuče i svučē)	.a	.a	.a	.a	.a	.a
	III-d)1(Voda)	.a	1.000	.163**	.112**	.026	-.003
	III-d)2 (Kontakti sa starijima)	.a	.163**	1.000	.188**	.040	.012
	III-d)3(Igra sa starijom decom)	.a	.112**	.188**	1.000	.088*	.022
	III-d)4(Kontakti sa vršnjacima)	.a	.026	.040	.088*	1.000	.019
	III-e)1(Broji do 10)	.a	-.003	.012	.022	.019	1.000
	III-e)2(Puzzle 20 kom.)	.a	.097*	-.003	.065	-.059	.301**
	III-e)3 (Petocifren broj)	.a	.141**	.023	.060	-.044	.063
	III-e)4(Prati vreme)	.a	.111**	.003	.037	.007	.070
	III-e)5(Okolni svet)	.a	.059	.155**	-.017	.009	.090*
	III-e)6 (Prepoznavanje 6 boja)	.a	.006	-.014	-.009	-.013	.298**
	III-e)7(Azbuka vel. slovima)	.a	.129**	-.006	-.037	.065	.140**
	III-e)8(Počinje li da Čita?)	.a	.114**	.010	-.070	.035	.137**
	III-e)9(Čita li knjige?)	.a	.114**	.012	-.046	-.099*	.041
	III-e)10(Pravilno pisanje reči)	.a	.015	.043	-.004	-.032	.113**
	III-e)11(Romb)	.a	.061	.045	.019	.022	.132**
	III-e)12(Zna li da piše vel. slova)	.a	.102*	.087*	.018	-.130**	.148**

Correlations

	III-e)2 (Puzzle 20 kom.)	III-e)3 (Petocifre n broj)	III-e)4 (Prati vreme)	III-e)5 (Okolni svet)	III-e)6 (Prepozna vanje 6 boja)	III-e)7 (Azbuka vel. slovima)
Pearson	.086	-.113	.006	.195	.118	.111
Correlation						
III-a)1(Zna li da piše vel. slova)	.313**	.143**	.249**	.139**	.321**	.405**
III-b)1 (Napredovanje rečnika)	.a	.a	.a	.a	.a	.a
III-b)2(Pita za nove reči)	.010	.036	.057	.123**	.071	.056
III-b)3(Termini brat, ujak ...)	.066	.034	.015	.081	.028	.027
III-c)1(Biranje odeće)	.a	.a	.a	.a	.a	.a
III-c)2(obuče i svučće)	.a	.a	.a	.a	.a	.a
III-d)1(Voda)	.097*	.141**	.111**	.059	.006	.129**
III-d)2(K ontakti sa starijima)	-.003	.023	.003	.155**	-.014	-.006
III-d)3(Igra sa starijom decom)	.065	.060	.037	-.017	-.009	-.037
III-d)4(Kontakti sa vršnjacima)	-.059	-.044	.007	.009	-.013	.065
III-e)1(Broji do 10)	.301**	.063	.070	.090*	.298**	.140**
III-e)2(Puzzle 20 kom.)	1.000	.119**	.199**	.034	.242**	.234**
III-e)3 (Petocifren broj)	.119**	1.000	.172**	-.010	.050	.127**
III-e)4(Prati vreme)	.199**	.172**	1.000	.110**	.110**	.340**
III-e)5(Okolni svet)	.034	-.010	.110**	1.000	.089*	.113**
III-e)6 (Prepoznavanje 6 boja)	.242**	.050	.110**	.089*	1.000	.173**
III-e)7(Azbuka vel. slovima)	.234**	.127**	.340**	.113**	.173**	1.000
III-e)8(Počinje li da čita?)	.210**	.102*	.276**	.105*	.187**	.573**
III-e)9(Čita li knjige?)	.091*	.196**	.220**	.042	.047	.250**
III-e)10(Pravilno pisanje reči)	.265**	.060	.193**	.134**	.240**	.351**
III-e)11(Romb)	.307**	.058	.203**	.151**	.146**	.214**
III-e)12(Zna li da piše vel. slova)	.311**	.128**	.215**	.104**	.339**	.365**

Correlations

	III-e)8 (Počinje li da čita?)	III-e)9 (Čita li knjige?)	III-e)10 (Pravilno pisanje reči)	III-e)11 (Romb)	III-e)12 (Zna li da piše vel. slova)
Pearson					
Correlation					
IQ(NBS-Skala)	.174	-.170	.077	.103	.120
III-a)1(Zna li da piše vel. slova)	.429**	.129**	.430**	.262**	.977**
III-b)1 (Napredovanje rečnika)	.a	.a	.a	.a	.a
III-b)2(Pita za nove reči)	.094*	.043	.084*	.009	.108**
III-b)3(Termini brat, ujak ...)	.015	.064	.085	.116**	.104*
III-c)1(Biranje odeće)	.a	.a	.a	.a	.a
III-c)2(obuča i svuča)	.a	.a	.a	.a	.a
III-d)1(Voda)	.114**	.114**	.015	.061	.102*
III-d)2(Kontakti sa starijima)	.010	.012	.043	.045	.087*
III-d)3(Igra sa starijom decom)	-.070	-.046	-.004	.019	.018
III-d)4(Kontakti sa vršnjacima)	.035	-.099*	-.032	.022	-.130**
III-e)1(Broji do 10)	.137**	.041	.113**	.132**	.148**
III-e)2(Puzzle 20 kom.)	.210**	.091*	.265**	.307**	.311**
III-e)3 (Petocifren broj)	.102*	.196**	.060	.058	.128**
III-e)4(Prati vreme)	.276**	.220**	.193**	.203**	.215**
III-e)5(Okolni svet)	.105*	.042	.134**	.151**	.104**
III-e)6 (Prepoznavanje 6 boja)	.187**	.047	.240**	.146**	.339**
III-e)7(Azbuka vel. slovima)	.573**	.250**	.351**	.214**	.365**
III-e)8(Počinje li da čita?)	1.000	.247**	.439**	.241**	.396**
III-e)9(Čita li knjige?)	.247**	1.000	.159**	.080	.106**
III-e)10(Pravilno pisanje reči)	.439**	.159**	1.000	.322**	.390**
III-e)11(Romb)	.241**	.080	.322**	1.000	.220**
III-e)12(Zna li da piše vel. slova)	.396**	.106**	.390**	.220**	1.000

Grozdana Gojkov Ph. D.

Novi Sad

POSSIBILITIES OF EARLY IDENTIFICATION OF GIFTEDNESS: PRELIMINARY RESULTS

Summary

Results presented in the paper are concerned with the Project for Early Identification of Gifted Pupils designed by Yolanda Benito and Jesus Moro from Huerta del Rey Center specialized in the study of giftedness (Valladolid, Spain) and financed by Spanish Ministry for Education and Culture.

The intentions of Spanish authors, as well as their Yugoslav counterparts, were to check the thesis whether intellectually gifted child with IQ above 130 had to express individual development and learning differently from an average child. Presented results of the domestic study given in preliminary survey of seven months research on the sample of 675 preschool age children (6–7 years), in the author's view don't allow undoubted conclusions and interpretations and she challenges the theses that there is a simple and safe method for early identification of giftedness.

Key words: giftedness, preschool children, IQ tests

ШКОЛСКИ УСПЕХ И ИНТЕНЗИТЕТ ИНТЕРЕСОВАЊА УЧЕНИКА ЗАВРШНИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ У РАЗЛИЧИТИМ СОЦИОКУЛТУРНИМ СРЕДИНАМА

Резиме

Истраживање повезаности школског успеха и интензитета интересовања, сежменит је шире теоријског и емпијског проучавања утицаја социјалних чинилаца на развој интересовања са акцентом на сагледавању улоге школе у том процесу. Ужи проблем који је емпијски истраживан је утицај социокултурног простора (село–град) у коме се школа налази на развијености интересовања ученика. Поред зависне варијабле, коју чини тридесет различитих врста интересовања, у истраживању је контролисано више варијабли дејтерминације које су третиране у три целине: индивидуална обележја (пол и успех), варијабле породичног окружења (социообразовни статус мајке и оца, перцепција породичне климе) и варијабле школског контекста. Истраживање је извршено на узорку од 238 ученика (118 из сеоске и 120 из градске средине) завршних разреда основне школе.

Очекивање о повезаности школског успеха као персоналног обележја, показатеља образовних постигнућа и чиниоца перцепције социјалне личности, с једне стране, и развијености интересовања ученика у сеоској и градској средини, са друге, третирано је двосмерном анализом варијансе. Претпоставка о разликама у преференцијама врста интересовања (квалитативна и квантитативна димензија) међу ученицима који имају различито школско постигнуће истраживањем је потврђена на узорку и подзорцима. Школски успех диференцира више од половине мерених интересовања. Статистички значајне разлике израженије су у сеоској него у градској средини. Корелације на подзорцима су истог смера и крећу се у домену средње ниских. Позитивна повезаност интензитета интересовања и школског успеха већине третираних интересовања иде у прилог тезе да високо школско постигнуће представља основу развоја већем броју разноврсних интересовања.

Кључне речи: школско постигнуће, школски успех као персонално обележје ученика, развијеност и интензитет интересовања.

Школски успех ученика је, у емпијским истраживањима у психологији и педагогији, међу највише проучаваним варијаблама, било да се у истраживањима третира као предикторска или критеријумска варијабла.

Истовремено, школски успех ученика је средишња аналитичка категорија у теоријским разматрањима више дисциплина у оквиру ових наука. Чињеница да је школско постигнуће ученика предмет интензивног теоријског и практичног истраживања, говори с једне стране о значају који успех ученика има за различите категорије заинтересованих за ефекте васпитно-образовног рада (ученике, родитеље, наставнике, школу, просветне власти, стручну и научну јавност, друштво), а са друге стране о сложености категорије о којој је реч.

Занимање за проучавање чинилаца и услова који доводе до успеха или неуспеха ученика у процесу васпитања у оквиру више педагошких дисциплина, посебно у оквиру школске педагогије и дидактике, разумљиво је, ако се зна да у домену ових дисциплина нема ниједног проблемског подручја које се непосредно или посредно не може довести у везу са успехом ученика.

Са друге стране, проучавање и праћење успеха деце током школовања, као једног од ефеката процеса васпитања има, поред стручног и научног, и вишеструки друштвени значај, те је у оквиру система евалуације, не само континуирани задатак практичара у непосредном васпитном раду него и истраживача у овој области, чији примарни циљ је подизање квалитета и ефикасности целокупне васпитне делатности.

Последњих година, проучавање социјално-психолошких детерминанти успеха у оквиру општег психосоцијалног развоја детета, педагошких чинилаца и детерминанти васпитног процеса, као и њихово међусобно деловање у школском контексту, актуелизовано је потребом да се о овој сложеној области прикупи што више (са)знања о условима и узроцима који доводе до успеха или неуспеха, као крајњег исхода школовања у искуству детета, како би се искуства неуспеха свела на најмању меру. Иако, сасвим сигурно, побољшање и унапређење, у васпитној делатности не зависи само од разумевања релација међу чиниоцима који доводе до постигнућа ученика у разноврсним, педагошки обликованим ситуацијама, оно је, без сумње, неопходан услов.

Један од начина да се неопходно разумевање побољша и учини доступним за промене у жељеном правцу је проучавање различитих категорија индивидуалних разлика. Савремена истраживања, за разлику од истраживања која су у овој области доминирала у претходном периоду (проучавање повезаности интелигенције и школског успеха), усмерена су на истраживање повезаности постигнућа ученика са некогнитивним факторима личности и мотивацијом. Међу разлозима који су истраживања усмерили у правцу проучавања некогнитивних фактора управо су систематски добијани налази у истраживањима когнитивних способности и школских постигнућа ученика који су показали да се само 50% успешности у школском учењу може објаснити нивоом интелектуалних способности, а да је преосталих 50% варијансе зависно од фактора неинтелектуалне природе. Другим речима, добијени налази су показали да интелектуалне способности представљају само један од чинилаца постизања добрих резултата у школи, док крајњи исход зависи од деловања других чинилаца: карактеристика социјалног и емоционалног

развоја, степена мотивисаности за учење, специфичности појединих особина и црта личности, социо-економског и педагошко-културног нивоа породице и друго“.¹ Резултати истраживања Катела (Catell) и сарадника (1966), који су показали да су за варијације у постигнућима ученика кључни фактори личност и мотивација, у истраживањима која су касније уследила, поткрепљени су и употпуњени налазима који су довели до сазнања да је „постигнуће резултат садејства интелигенције, особина личности и мотивације“.²

У истраживању релације између школског успеха ученика и интензитета интересовања пошли смо од претпоставке да између школског успеха, као персоналног обележја, показатеља образовних постигнућа и чиниоца перцепције сопствене личности, с једне стране и интензитета интересовања са друге, постоји повезаност. Другим речима, претпоставили смо да се ученици у сеоској и градској средини (чији успех је различит) разликују у преференцијама мерених врста интересовања. Квантитативна димензија очекиваних разлика огледа се у различитом интензитету интересовања, било да са порастом успеха интензитет интересовања расте или опада. Наше очекивање да се интензитет појединих врста интересовања статистички значајно разликује међу групама које су хомогене у односу на школско постигнуће, ослања се на низ резултата разнородних емпиријских истраживања повезаности школског успеха ученика са когнитивним и некогнитивним карактеристикама личности у којима се опште интелектуалне способности, интересовања и школско постигнуће доводе у међусобни однос.

У првом реду, наша претпоставка ослања се на резултате емпиријских истраживања чинилаца развоја интересовања датих у прегледу истраживања у којима се школски успех, као персонално обележје, поред полне припадности и узраста испитаника, најчешће наводи као генератор разлика у интересовањима.

Друго, на основу емпиријских истраживања у којима је више пута доказана повезаност између школског успеха и интелигенције (корелације у истраживањима на нашој популацији крећу се између 0,55 и 0,65)³ и истраживања ефеката рада основне школе (Н. Хавелка и сарадници, 1990), показано је да је школски успех ученика релативно стабилно обележје личности током школовања у дужем временском периоду. Према томе, школски успех ученика се може, у истраживањима у којима није директно мерена интелигенција, користити и као показатељ интелектуалних капацитета.

Поменути истраживања, када се доведу у везу са емпиријским истраживањима интересовања и способности, индиректно указују и на

1 Петровић, К.: „Мотивациони услови и ефекти активне наставе“, *Психологија*, 1–2, 1985.

2 Квашчев, Р., Радовановић, В.: „Утицај способности, сложаја особина личности и мотивације на успех у школском учењу, *Психологија*, 1, 1977.

3 Степен повезаности између просечног школског успеха ученика петог разреда основне школе и интелигенције мерене Тестом Равенових матрица је 0,65 (М. Илић, М. Прица и С. Наход, 1987); Повезаност између интелигенције, мерене истим тестом и просечног школског успеха ученика осмог разреда износи 0,55 (Б. Бодрошки, 1994); исти степен повезаности, нешто раније, (Р. Квашчев, В. Радовановић, 1977) на истом узрасту нађен је применом Бујасове „Б“ серије за мерење опше способности ученика.

повезаност школских постигнућа и развијености интересовања. Теоријска претпоставка о повезаности ових варијабли, која подразумева њихов узајамни однос, није у довољној мери разјашњена и потврђена емпиријским истраживањима. Сматра се да као што заинтересованост за неку област доприноси постизању бољег успеха у њој, тако и успех у једној области може да доведе до повећаног интересовања за ту област. Очекивана повезаност интересовања и школског постигнућа ученика, према томе, у основи је аспект или део ширег схватања односа самоевалуације и мотивације.

Разлике у развијености интересовања у категоријама ученика које су хомогене у односу на школски успех и разлике између подузорака, с обзиром на успех који ученици постижу у школи, испитане су двосмерном анализом варијансе, а повезаност између успеха и интензитета мерених врста интересовања Пирсоновим коефицијентом корелације.

Према просечном успеху који постижу у школи, ученике смо сврстали у три категорије: прву категорију чине ученици чији успех је добар и нижи од тога, другу категорију чине ученици са врло добрим успехом, а у трећој категорији су одлични ученици.

Табела 1: Просечни школски успех ученика у сеоској и градској средини

успех	добар	врло добар	одличан	укупно
село	48 (40,6%)	33 (27,9%)	37 (31,5%)	118 (100%)
град	13 (10,8%)	41 (34,1%)	66 (55,1%)	120 (100%)
укупно	61 (25,6%)	74 (31,1%)	103 (43,3)	238 (100%)
$\chi^2 = 29,28 \quad df=3 \quad p < 0,001$				

На основу података приказаних у Табели 1 може се закључити следеће: Просечан успех који ученици завршних разреда основне школе постижу на узорку и подузorcима је у категорији врло добар, што је налаз који је сагласан са налазима других истраживања. У истраживању образовних постигнућа ученика основне школе (Н. Хавека и сарадници 1990), нађено је да је просечан школски успех ученика у републици за све разреде основне школе, уз мање варијације између региона и разреда, са тенденцијом опадања, од нижих разреда ка вишим, у категорији врло добар. Статистички значајне разлике нису нађене ни између региона ни између појединих разреда основне школе. Нешто виши просечан успех, у односу на друге подузорке, показали су ученици београдског подузорка који су поред просечног успеха имали нешто више просечне оцене у свим предметима укљученим у истраживање и боље резултате постигнућа на критеријумским тестовима. Ова разлика, која је доведена у везу са образовним статусом родитеља, породичним, културно – педагошким приликама и очекивањима родитеља, долази до изражаја и у нашем истраживању, с том разликом што су тестиране разлике у успеху ученика између подузорака, према вредности (χ^2) статистички значајне на нивоу $p < 0,001$. Разлике потичу из категорије одличан и из категорије добар. У град-

ској средини број ученика који постижу одличан школски успех (66 или 55%), знатно је већи од броја одличних ученика у сеоској средини (31 или 34%). Истовремено, број ученика чији је школски успех добар у градској средини, далеко је мањи (13 или 10%) од броја одличних и врло добрих ученика у градској средини и далеко мањи од броја ученика чији школски успех је добар у сеоској средини (48 или 40,7%).

Како би се што потпуније упознале разлике у структури успеха који ученици постижу у школи, пре него што школски успех доведе у везу са интензитетом интересовања, тестиране су разлике у успеху ученика по полу на узорку и подузорцима. Тестиране разлике (Табела 2) статистички су значајне на узорку и подузорцима. Према вредности χ^2 теста и нивоима статистичке значајности, може се закључити да девојчице постижу бољи школски успех од дечака и да су полне разлике у успеху ученика далеко израженије у сеоској него у градској средини. У сеоској средини, од укупног броја ученика чији успех је добар, две трећине су дечаци, док је у категорији одличних, дечака свега једна осмина од укупног броја одличних.

Табела 2: Успех и пол ученика у сеоској и градској средини

	цео узорак				село				град			
успех пол	добар	врло добар	одли- чан	укуп- но	добар	врло добар	одли- чан	укуп- но	добар	врло добар	одли- чан	укуп- но
мушки	35 30,7%	45 39,5%	34 29,8%	114 100%	32 56,1%	20 35,1	5 8,8%	57 100%	3 5,3%	25 43,8%	29 50,9%	57 100%
женски	26 20,9%	29 23,4%	69 55,7%	124 100%	16 26,2%	13 21,3%	32 52,5%	61 100%	10 15,8%	16 25,4%	37 58,7%	63 100%
укупно	61 25,6%	74 31,1%	103 43,3%	238 100%	48 40,7%	33 27,9%	37 31,4%	118 100%	13 10,8%	41 34,2%	66 55,0%	120 100%
χ = 16,53 df=2 p<0,001				χ = 28,78 df=2 p<0,001				χ = 6,64 df=2 p<0,05				

Табела 3: Интензитет интересовања према категоријама школског успеха на узорку

успех	добар			врло добар			одличан		
врста интересовања	AS	SD	ранг	AS	SD	ранг	AS	SD	ранг
путовања	11,41	2,28	2	12,42	2,11	2	12,95	1,57	1
физичка активност	12,21	2,28	1	12,64	2,64	1	12,11	2,65	2
хумор	11,03	2,63	3	12,07	2,39	3	11,98	1,38	3
авантуристичко	9,85	2,94	9	11,62	2,34	5	10,91	2,26	6-7
хедонистичко	10,10	2,96	5	11,28	2,50	6	10,91	2,12	6-7
истраживачко	9,54	3,19	12	10,66	2,86	8	11,54	2,30	4
полно	10,33	3,31	4	11,73	3,43	4	10,53	2,71	10
проналазачко	9,79	2,44	10	10,73	2,80	7	10,73	2,62	8
музичко	10,07	2,79	6	10,12	2,46	10	10,93	2,50	5
биолошко	9,36	2,54	16	10,49	2,80	9	10,48	2,59	9
родитељско	10,02	2,54	7	9,92	2,80	11	10,18	2,32	11
техничко	9,75	2,69	11	9,68	3,18	12	9,41	2,82	17-18
естрадно	9,51	3,35	13-14	9,36	3,64	16	9,50	3,15	16
хуманитарно	8,80	2,75	21-22	9,51	2,47	14	9,67	2,27	14
лингвистичко	8,82	2,85	20	8,64	3,13	25	9,98	3,04	12
педагошко	9,43	2,63	15	9,08	2,52	19	9,17	2,28	20
ликовно	8,44	2,91	23	9,15	2,82	18	9,64	2,95	15
теоријско	9,00	2,75	19	8,97	2,47	22	9,41	2,76	17-18
литерарно	8,00	3,14	26	9,18	3,56	17	9,77	2,94	13
делатно-мануелно	9,16	2,81	18	9,49	2,99	15	8,83	2,35	24
домаћинско	9,93	2,85	8	8,86	2,67	23	8,79	2,40	25
утилитарно	9,33	2,93	17	9,07	2,16	20	8,94	2,20	22
религиозно	8,15	2,86	25	9,58	3,70	13	9,23	2,61	19
коцкарско	8,80	3,35	21-22	9,03	3,13	21	8,58	2,90	26
војно	9,51	3,66	13-14	8,76	4,30	24	7,23	3,57	28
математичко	7,74	2,97	27	7,30	2,96	27	9,14	3,31	21
административно	7,30	2,56	29	7,58	2,66	26	8,86	2,66	23
политичко	7,07	2,82	30	6,88	2,54	30	7,45	2,55	27
хипи	7,61	2,27	28	6,93	2,69	29	6,91	2,32	29
агрикултурно	8,25	3,23	24	7,26	3,08	28	6,25	2,44	30
укупно	n=61			n=74			n=103		

На табели 3. дате су просечне вредности интензитета интересовања за различите категорије школског успеха ученика и ранг према просечним вредностима интересовања. Прегледом табеле и анализом ранга интензитета интересовања за поједине категорије школског успеха може се уочити да је

интензитет знатног броја интересовања различит међу категоријама различитог успеха. Разлике се могу идентификовати код две трећине интересовања. Код највећег броја, интензитет интересовања континуирано расте са порастом успеха ученика. Поред позитивне повезаности запажа се и негативна повезаност код једног броја интересовања. Код војног и агрикултурног интересовања пад интензитета заинтересованости са порастом успеха веома је изражен, а код хипи, утилитарног, домаћинског и техничког интересовања, запажа се блажи тренд опадања интензитета заинтересованости. Код једног броја интересовања запажа се тенденција нелинеарне повезаности са успехом ученика. У категорији просечних (врло добрих ученика) интензитет хедонистичког и полног интересовања виши је него у категоријама добрих и одличних, а код родитељског, лингвистичког, коцкарског и политичког интересовања интензитет заинтересованости је нижи од коцкарског и политичког интересовања интензитет заинтересованости је нижи од интензитета интересовања добрих и одличних ученика. На табели 3. још се уочава да су у свим категоријама школског успеха врло висока стандардна одступања која указују на велике индивидуалне разлике унутар категорија школског успеха, присутна код војног и естрадног интересовања. Високо стандардно одступање налазимо још код религиозног интересовања, али само у категорији врло добрих ученика.

Статистичка значајност разлика у интензитету интересовања према школском успеху ученика унутар подузорака с једне стране и статистичку значајност разлика међу подузorcима, с обзиром на школски успех ученика, тестирана је двосмерном анализом варијансе.

На основу прегледа резултата статистичке обраде, може се закључити да су код половине (16 од 30 мерених врста интересовања), разлике у интензитету заинтересованости значајне међу категоријама ученика чији школски успех је различит, било да до изражаја долази само главни ефекат успеха, било да су значајна оба главна ефекта, неки од главних ефеката (успех, средина) и интеракција успеха и средине или само интеракција тестираних варијабли.

Код једне трећине интересовања (техничко, естрадно, хуманитарно, делатно–мануелно, утилитарно, теоријско, политичко, коцкарско, проналазачко и спортско–рекреативно), ниједан од испитиваних ефеката не достиже ниво статистичке значајности. Четири интересовања, три из групе породичне оријентације (домаћинско, педагошко, родитељско) и хуманистичко интересовање, диференцира само средина.

Да би се лакше пратили и интерпретирали, добијени резултати су груписани на следећи начин:

1. У првој групи анализирана су интересовања код којих је значајан само главни ефекат школских успеха.
2. У другој групи анализирана су интересовања код којих је потврђен утицај оба главна ефекта.
3. Трећу групу чине интересовања код којих поред главних ефеката до изражаја долази и ефекат интеракције.

4. Посебну групу чине интересовања код којих је значајан један од главних ефеката и ефекат интеракције или до изражаја долази само интеракција главних варијабли.
5. У петој групи су интересовања која диференцира средина.
6. Последњу групу чине интересовања код којих ниједан од испитиваних ефеката није статистички потврђен.

ПРВА ГРУПА ИНТЕРЕСОВАЊА

Ову групу чини осам интересовања код којих до изражаја долази само главни ефекат варијабле школски успех ученика (биолошко, хедонистичко, истраживачко, музичко, полно, лингвистичко, војно и интересовање за путовања). Код ових интересовања, сем војног, са порастом успеха ученика, интензитет интересовања расте, док код војног интересовања опада. Пошто разлике које се у интензитету интересовања јављају међу поткатегоријама школског успеха нису све статистички значајне, свако од наведених интересовања анализирали смо посебно.

Код *биолошког интересовања* према ($F=3,85$; $p<0,05$) и према средњим вредностима датим уз категорије успеха, може се уочити да са порастом успеха интензитет интересовања расте. Разлике су статистички значајне између добрих ($AS=9,29$) и врло добрих ученика ($AS=10,55$) и између добрих и одличних ($AS=10,60$). У сеоској средини, са порастом успеха, интензитет заинтересованости континуирано расте, док у градској средини најпре расте, а потом благо опада.

Код *интересовања за путовања* ($F=8,90$; $p<0,01$) интензитет интересовања на узорку и подузorcима континуирано расте са порастом успеха ученика. Разлике су статистички значајне између ученика чији је успех добар ($AS=11,31$) и ученика са врло добрим успехом ($AS=12,40$) и између добрих и одличних ученика ($AS=12,94$), на истом нивоу значајности.

Хедонистичко интересовање ($F=3,39$; $p<0,05$). Према ($AS=11,22$) најзаинтересованији су ученици чији је школски успех врло добар, а најмање заинтересовани су ученици чији је успех добар ($AS=9,98$). Исти тренд заинтересованости уочава се на оба подузорка. Разлика је статистички значајна само између најзаинтересованијих и најмање заинтересованих ученика у обе средине.

Полно интересовање ($F=5,21$; $p<0,01$). Школски успех вишеструко диференцира заинтересованост ученика за супротни пол. У обе средине најзаинтересованији су врло добри ученици ($AS=11,66$). Разлике су статистички значајне на нивоу $p<0,01$ између врло добрих и одличних, а на нивоу $p<0,05$ између врло добрих и добрих. У сеоској средини, најмање су заинтересовани одлични ученици, а у градској добри.

Музичко интересовање ($F=4,13$; $p<0,05$). Са порастом успеха заинтересованост за музику расте али пораст није континуиран. Разлика у заинтересованости између врло добрих и одличних ученика је мала, тако да је статистички значајна само разлика између категорије добрих ($AS=9,71$) и категорије одличних ($AS=10,92$) на нивоу $p<0,01$.

Лингвистичко интересовање ($F=7,02$; $p<0,01$). За језике, на оба подузорка, најзаинтересованији су најбољи ученици ($AS=10,21$). Разлике између одличних и врло добрих ($AS=8,63$) и одличних и добрих ($AS=8,69$), статистички су значајне на нивоу $p<0,01$. Према висини просечних вредности из поткатегорије успеха, запажа се да је разлика између просечних и слабих ученика, практично занемарљива.

Истраживачко интересовање ($F=7,06$; $p<0,01$). На узорку и подузорцима и код истраживачког интересовања, заинтересованост расте са бољим школским успехом. Као код музичког интересовања разлика је значајна само између удаљених категорија, дакле, ученика чији је успех добар ($AS=9,62$) и ученика који постижу одличан успех ($AS=11,51$).

Војно интересовање је последње у овој групи интересовања која диференцира само главни ефекат – школски успех ученика. За разлику од претходних интересовања, повезаност школског успеха и интензитета интересовања је негативна. Са порастом успеха интензитет заинтересованости ученика на оба подузорака опада. Према ($F=4,80$; $p<0,01$) и према просечним вредностима за категорије успеха, може се уочити да су најзаинтересованији најслабији ученици ($AS=9,29$), а најмање заинтересовани најбољи ($AS=7,39$). Разлика је статистички значајна на нивоу $p<0,01$. Између категорије врло добар ($AS=8,83$) и одличан, разлика је значајна на нивоу $p<0,05$.

ДРУГА ГРУПА ИНТЕРЕСОВАЊА

У овој групи су математичко, авантуристичко и религиозно интересовање. На њихов интензитет утичу два извора варијабилитета. Анализом вредности F –односа уз дате нивое значајности, одмах се уочава да је варијабилност израженија у односу на срединске чиниоце него у односу на школско постигнуће.

Авантуристичко интересовање ($F=14,70$; $p<0,01$ за средину и $F=3,39$; $p<0,05$ за успех). На основу просечних вредности уз категорије средина долазимо до податка који нам је већ познат из анализе интензитета интересовања по подузорцима, ученици у градској средини ($AS=11,57$) за авантуристичке активности заинтересованији су од ученика у сеоској средини ($AS=10,20$). На основу просечних вредности уз категорије успеха и просечних вредности за категорије средина закључујемо да су на оба подузорка најзаинтересованији ученици чији је успех врло добар ($AS=11,56$), а најмање заинтересовани ученици са најслабијим успехом ($AS=10,35$). Разлика међу овим категоријама статистички је значајна на нивоу $p<0,05$. Интензитет авантуристичког интересовања, са порастом успеха ученика у обе средине најпре расте, а затим благо опада, с том разликом што су ученици у градској средини у свим категоријама успеха далеко заинтересованији од ученика у сеоској средини, тако да су у сеоској средини најзаинтересованији ученици за авантуристичке активности, мање заинтересовани, од најмање заинтересованих у градској средини.

Математичко интересовање. Средина и школски успех према ($F=16,27$; $p<0,01$ за средину и $F=13,11$ $p<0,001$ за успех) готово у истој мери диференци-

рају интензитет математичког интересовања ученика. Податак да су ученици у сеоској средини заинтересованији за математику већ нам је познат из претходних анализа. Други налаз, да су разлике међу ученицима различитог школског успеха значајне на високом нивоу статистичке значајности је очекиван, међутим, није очекивано да разлике не долазе до изражаја међу суседним поткатегијама, већ само између најбољих ученика ($AS=9,38$) и осталих категорија школског успеха. У обе средине са порастом успеха расте интензитет интересовања. Како су срединске разлике веома изражене долазимо до налаза сличног претходно анализираном интересовању, уз инверзију средине. У сеоској средини ученици свих категорија успеха су заинтересованији од ученика у градској средини. Најмање заинтересовани ученици (најслабијег успеха), за математику су, у сеоској средини, заинтересовани готово исто, као најбољи ученици у градској средини.

Пошто у истраживању нису контролисане оцене из појединих предмета већ само просечни школски успех не можемо са сигурношћу проценити повезаност школског постигнућа у математици са математичким интересовањем. На основу података којима располажемо о узорцима који су у основи несагласности интензитета интересовања и просечног школског успеха, не можемо поуздано рећи ништа осим да се вероватним за објашњење чини више могућности: прва, уколико је интересовање за математику у складу са постигнућима ученика у математици, онда ученици у градској средини висок школски успех постижу на рачун других „лакших“ предмета, друго, уколико математичко интересовање није у складу са постигнућима у предмету, онда то у основи значи да успех/неуспех није повезан са интензитетом интересовања, односно не делује повратно на интересовање ученика. Ова могућност, као једина релевантна, чини се мање вероватном, имајући у виду целокупне резултате анализе повезаности интензитета интересовања и школског успеха ученика, тим пре што су корелације школског успеха и математичког интересовања међу највишим у обе средине. Трећа могућност, која се чини реалнијом, је да на интензитет математичког интересовања систематски делују у интеракцији са другим, неки чиниоци чији је извор средински.

Последње интересовање у овој групи је *религијско интересовање* ($F=3,11$; $p<0,05$ за успех и $F=4,18$; $p<0,05$ за средину). И ово интересовање је интензивније развијено међу ученицима у сеоској средини ($AS=9,57$ за село и $AS=8,67$ за град). Поређењем просечних вредности уз категорију успеха на узорку и подузорцима налазимо да је интензитет интересовања највиши међу ученицима чији је успех врло добар ($AS=9,68$). На нивоу $p<0,05$ разлика је статистички значајна између врло добрих и добрих, који су за религијске садржаје и активности најмање заинтересовани у обе средине. Анализом просечних вредности поткатегија успеха у оквиру подзорака запажа се, у градској средини, да је разлика између одличних и врло добрих ученика веома мала, чак су незнатно заинтересованији одлични ученици, међутим, у категорији врло добрих ($AS=8,78$; $SD=4,09$) налазимо врло високу стандардну девијацију која указује на изразите индивидуалне разлике. Другим речима, међу ученицима просечног школског успеха у градској средини су и најинтензивније заинтересовани и најмање заинтересовани за религијске садржаје.

ТРЕЋА ГРУПА ИНТЕРЕСОВАЊА

Ову групу чине два интересовања која су међу најмање проширеним интересовањима међу ученицима: административно и агрикултурно интересовање. Према резултатима тестирања значајност разлика на интензитет ових интересовања утичу: средина, школски успех и њихова интеракција.

Код *административних интересовања* према ($F=4,88$ и $p<0,05$ за средину; $F=12,36$ и $p<0,01$ за успех; $F=6,34$ и $p<0,01$ за ефекат интеракције) закључујемо да у комбинацији посматраних варијабли, школски успех највише утиче на разлике у интензитету интересовања. Поређењем просечних вредности уз поткатоорије, уочава се да су заинтересованији ученици у сеоској средини ($AS=8,44$ за село и $AS=7,62$ за град) и да су одлични ученици на оба подузорка заинтересованијих од осталих. Са порастом успеха интензитет интересовања за административне послове расте. Ефекат интеракције огледа се у томе што је пораст заинтересованости у градској средини незнатан, тако да разлика међу ученицима различитог успеха није значајна, а у сеоској средини интересовања најпре благо расте, а потом нагло (од $AS=7,29$, преко $AS=7,58$ до $10,46$). Разлика потиче из категорије одличних, у сеоској средини, који су у суштини једино заинтересовани за административне послове и статистички је значајна (на нивоу $p<0,01$) у односу на друге категорије успеха ученика.

Агрикултурно интересовање ($F=39,99$ и $p<0,001$ за средину; $F=4,64$ и $p<0,01$ за успех; $F=7,70$ и $p<0,01$ за ефекат интеракције). На основу датих вредности и просечних вредности за категорије средина ($AS=8,2$ за село и $AS=5,87$ за град) може се закључити да је окружење чинилац који снажно диференцира интересовање. Већ је коментарисан податак да су за пољопривредне активности ученици у градској средини незаинтересовани. Међу категоријама хомогеним према школском успеху у градској средини разлике су занемарљиве. Нешто ниже од осталих су просечне вредности у категорији врло добрих. Просечна вредност интензитета интересовања за пољопривредну активност у сеоској средини, мада је знатно виша од просечне вредности за градску средину, такође говори о недовољном интересовању ученика. У поређењу са градском средином, где су разлике унутар подузорка незнатне, у сеоској средини разлике су статистички значајне на нивоу $p<0,05$. Заинтересованост се креће између најмање просечне вредности ($AS=6,68$), код одличних ученика, и највише вредности ($AS=9,33$) код врло добрих. Средња вредност интензитета агрикултурног интересовања код ученика који су по успеху најслабијих износи ($AS=8,85$). Разлика је и између категорија добар и одличан школски успех статистички значајна на нивоу $p<0,05$.

Ефекат интеракције огледа се у томе што у сеоској средини са порастом школског успеха интензитет агрикултурног интересовања најпре благо расте, а потом нагло опада, тако да се у категорији одличних ученика у сеоској средини приближава вредностима интензитета интересовања ученика у градској средини. На основу података из анализе полних разлика (дечаци су заинтересованији од девојчица) и структуре успеха ученика према полу, може се закључити да су код агрикултурног интересовања разлике у успеху посре-

доване полним разликама, имајући у виду чињеницу да је у категорији врло добрих и добрих, у сеоској средини, највећи број дечака. Исти закључак не може се извести за претходно анализирано административно интересовање ако се има у виду податак да су у сеоској средини за административне послове најзаинтересованије девојчице, а у градској средини дечаци.

ЧЕТВРТА ГРУПА ИНТЕРЕСОВАЊА

У овој групи су три интересовања (литерарно, ликовно и хипи). Критеријум који их повезује је значајност ефекта интеракције, мада до изражаја долазе различите комбинације посматраних варијабли.

Литерарно интересовање. На интензитет интересовања утиче успех ученика према: ($F=4,80$; $p<0,01$) и интеракција успеха и средине према: ($F=3,39$; $p<0,05$). Са порастом успеха, интензитет интересовања расте (од $AS=8,25$ за добре до $AS=10,3$ за одличне ученике). Разлика је међу категоријама различитог успеха статистички значајна само између најудаљенијих на нивоу $p<0,01$. Ефекат интеракције огледа се у томе што у сеоској средини интересовање за литерарне активности значајно и континуирано расте са порастом успеха (од $AS=7,81$ до $AS=10,97$). У градској средини разлике међу ученицима различитог успеха веома су мале и са мањим одступањима крећу се око вредности медијане. Најзаинтересованији су врло добри ученици ($AS=9,17$), потом одлични ($AS=9,09$) и најмање добри ($AS=8,64$). У односу на школски успех у категорији врло добар нема разлике између ученика у сеоској и градској средини. У категорији добар заинтересованији су ученици у градској средини, а у категорији одличан ученици у сеоској средини, који су истовремено и једини реално заинтересовани за литерарне активности ($AS=10,97$).

Код *хипи интересовања* према: ($F=4,57$; $p<0,05$ за средину и према $F=5,77$; $p<0,01$ за ефекат интеракције), које је међу најмање проширеним интересовањима међу петнаестогодишњацима, познат нам је већ податак да су малобројни ученици у градској средини интензивно заинтересовани. Мали број заинтересованих у сеоској средини заинтересовање је умереније. У градској средини, са порастом успеха, интензитет интересовања опада ($AS=8,46$ за добре, према $AS=6,68$ за одличне). У сеоској, најмање су заинтересовани врло добри ученици ($AS=5,94$) што је уједно међу свим посматраним поткатегоријама, најнижа просечна вредност. Заинтересованост добрих и одличних ученика у сеоској средини истог је нивоа ($AS=7,38$ и $AS=7,32$) и знатно изнад нивоа интересовања врло добрих. Интеракцијски ефекат долази до изражаја у категорији одличних ученика који су у сеоској средини заинтересованији од ученика у градској средини. Дакле, хипи активности највише привлаче најслабије ученике у градској средини, а најмање врло добре ученике у сеоској средини.

Ликовно интересовање. Код овог интересовања до изражаја долази само ефекат интеракције према: ($F=7,04$; $p<0,01$). Анализом просечних вредности датих уз поткатегорије успеха унутар подузорака, долазимо до закључка да су за ликовне активности најзаинтересованији одлични ученици

у сеоској средини ($AS=10,54$). Врло добри и добри ученици у сеоској средини ($AS=8,15$ и $AS=8,24$) заинтересовани су далеко мање од одличних ученика и мање од свих категорија различитих по успеху у градској средини. Разлике у интензитету интересовања у граду за ликовне активности су незнатне. Нешто заинтересованији од осталих су врло добри ученици ($AS=9,88$).

Ефекат интеракције долази до изражаја у категорији одличних и огледа се у томе што, посматрано од лошијих ка бољим ученицима и у сеоској и градској средини, интензитет интересовања најпре благо расте, а потом у сеоској средини нагло, а у градској опада. Дакле, када су ученици груписани према успеху који постижу у школи у заинтересованости за ликовно изражавање, међу ученицима сеоске средине, налазе се истовремено и најмање и највише заинтересовани.

ПЕТА ГРУПА ИНТЕРЕСОВАЊА

Ову групу чине домаћинско ($F=8,93$; $p<0,01$), педагошко ($F=16,75$; $p<0,01$), родитељско ($F=7,23$; $p<0,01$) и хумористичко ($F=10,10$; $p<0,01$) интересовање. Већ смо поменули да ова интересовања у склопу тестираних варијабли диференцира само главни ефекат средина. Податак да је домаћинско, педагошко и родитељско интересовање развијеније међу младима у сеоској средини, а хумористичко у градској средини, познат нам је из анализе интензитета интересовања по подузorcима. Нову информацију у склопу посматраних варијабли представља податак да су варијације унутар подузорака, у односу на различит школски успех ученика, мање од варијација између подузорака. Дакле, према подацима којима располажемо, може се закључити да на интензитет ових врста интересовања битно не утиче школски успех ученика.

ШЕСТА ГРУПА ИНТЕРЕСОВАЊА

Последњу групу чини низ интересовања: делатно–мануелно, естрадно, физичко–рекреативно, хуманитарно, коцкарско, политичко, проналазачко, теоријско, техничко и утилитарно, код којих ниједан од контролисаних ефеката не достиже ниво статистичке значајности. Проналазачко и спортско–рекреативно интересовање су из групе најраспрострањенијих интересовања, а остала интересовања су међу мање распрострањеним, једино је политичко интересовање из групе најмање популарних интересовања међу ученицима. Мада нису статистички значајне, извесне срединске разлике уочавају се код делатно–мануелног, спортско–рекреативног, коцкарског и утилитарног интересовања, а разлике у односу на успех, код хуманитарног, делатно–мануелног, политичког, проналазачког и утилитарног интересовања.

ЗАКЉУЧАК

Сумирањем анализираних података тестирања значајности разлика развијености интересовања у односу на постигнуће ученика унутар подузорка и између подузорака, може се закључити да је очекивање о повезаности школског успеха и интензитета интересовања потврђено.

Тестирана значајност разлика показује да школски успех статистички значајно диференцира шеснаест од тридесет мерених интересовања (авантуристичко, хедонистичко, истраживачко, полно, музичко, биолошко, лингвистичко, литерарно, ликовно, религиозно, војно, математичко, административно, хипи и агрикултурно). Сем војног ($r=24$) и агрикултурног интересовања ($r=27$), корелације између интензитета интересовања и успеха ученика су позитивне, што показује да ученици, чији је школски успех бољи, имају интензивније развијена интересовања. Овај налаз може се интерпретирати као прилог тези да висока школска успешност представља основу развоја већем броју разноврсних интересовања.

Негативна корелација за војно и агрикултурно интересовање, посматране као антиципације могућег професионалног избора младих, поред чињенице да нису у фокусу интересовања већег броја младих, могу се интерпретирати у смислу да ове области нису потенцијални професионални избори ученика високог школског постигнућа.

Анализом врста интересовања која школски успех диференцира на узорку, може се уочити да, сем физичко–рекреативног и хумористичког интересовања, за које млади овог узраста показују неподељену заинтересованост, развијеност свих других интересовања из групе најраспрострањенијих, школско постигнуће ученика диференцира. Из низа интересовања, чији интензитет статистички значајно варира у односу на школско постигнуће ученика, према критеријуму садржаја, могу се издвојити две групе. Једну групу чине: истраживачко, биолошко, математичко, лингвистичко, књижевно, ликовно, музичко и религиозно интересовање и припадају широј групи сазнајне оријентације, а другу чине: авантуристичко, хедонистичко, хипи и интересовање за путовање и припадају широј оријентацији која се уобичајено у факторскоаналитичким истраживањима именује као „забава“. Обе групе ових оријентација својствене су, према налазима истраживања (С. Ивановић 1983, Д. Пантић 1980, С. Јоксимовић 1981), узрасту наших испитаника. Налаз да школски успех међу мереним врстама интересовањима диференцира готово сва интересовања која се могу уврстити у групу интересовања сазнајне оријентације значајан је, јер се развијеност ове групе интересовања може непосредно довести у везу са програмским активностима рада школе.

Са друге стране, из података да школски успех не диференцира, поред већ поменутих, физичко–рекреативног и хумористичког интересовања, ни техничко, проналазачко, делатно–мануелно, утиларно, теоријско, политичко и коцкарско интересовање, потом ни групу интересовања породичне оријентације (родитељско, педагошко и домаћинско интересовање, која диференцира средина), може се извести неколико хипотетичких закључака:

Најпре, на основу релативне важности интересовања у структури профила интересовања (ова интересовања се налазе у другом делу условне поделе, мање развијених интересовања, која је сачињена према распрострањености и интензитету заинтересованости), потом на основу садржинске одређености ове групе интересовања и на основу разматрања о узрасној, ситуационој и социјалној детерминисаности интересовања, може се претпоставити: Прво, да је релативно ниска распрострањеност и смањена укупна варијабилност један од разлога непотврђене повезаности између развијености ових интересовања и категорија дефинисаних различитим школским успехом. Друго, из анализе других варијабли детерминације утврдили смо да су интересовања из групе „породичне оријентације“, за која је карактеристично да се јављају на каснијим узрастима, због релативне важности која се у сеоској средини придаје овом домену, развијенија код младих у сеоској средини. Податак да успех не диференцира ова интересовања могао би се интерпретирати у складу са тезом да је социјални притисак, у смислу захтева за усвајањем ових вредности у сеоској средини, веома јак, тако да у склопу општег прилагођавања срединским условима долази врло рано до усвајања ових вредности. Треће, према садржинској одређености једног броја поменутих интересовања, може се уочити да припадају групи, или се могу асоцирати са професионалним интересовањима, која се интензивније развијају на старијим узрастима. И коначно, разлог који се чини најприхватљивијим за објашњење, зашто се код ових врста интересовања не налазе разлике у преференцијама интересовања у односу на школски успех, што не искључује и претходне могућности као ваљане, говори у прилог тези да се целокупна лепеза разноврсних интересовања не може објаснити само школским успехом, као што ни сам школски успех није условљен само когнитивним факторима, већ је резултат интеракције низа чинилаца.

На крају анализе школског успеха и интензитета интересовања, коментар заслужује и налаз да су статистички значајне разлике у развијености интересовања израженије у сеоској него у градској средини. Према нашем мишљењу овај налаз је последица високе хомогености подзорка градске средине у односу на школски успех ученика. Укупна варијабилност подзорка је смањена (55% одличних) и истовремено повећана је варијабилност унутар категорије одличан школски успех што је имало импликације на нивоу значајности тестираних разлика према врстама интересовања. Утврђене разлике у повезаности школског успеха и интензитета интересовања, између сеоске и градске средине, не умањују значај изведених закључака о њиховој повезаности. На основу вредности коефицијената корелације посматраних обележја, на узорку и подузорцима, може се закључити да су корелације истог смера у домену средње ниских, што је у складу са резултатима других истраживања (С. Јоксимовић, Д. Пантић 1981). Нешто више вредности коефицијената на подузорку сеоске средине, у односу на целокупан узорак и нешто ниже на подузорку градске средине, које се по вредностима приближавају статистичких значајним корелацијама на узорку, говоре у прилог претходној интерпретацији добијених налаза.

Л и т е р а т у р а :

1. Чулиг, Б, Франко, Н, и Јербић, В.: *Вредносни и вредносне оријентације младих*, СДД ССО Хрватске, Загреб, 1982.
2. Ериксон, Е.: *Омладина, криза и идентификација*, НИП Побједа, Титоград, 1976.
3. Хавелка, Н, Вучић, Л, Хрњица, С, Лазаревић, Љ, Кузмановић, Б, и други: *Ефекти основног школовања-образовна и развојна постигнућа ученика на крају основног школовања*, Институт за психологију, Београд, 1990.
4. Херлок, Е.: *Развој дејетиа*, ЗЗУ СРС, Београд, 1970.
5. Хркаловић, Р.: „Тематика писаних састава као израз интересовања ученика“, *Зборник 14 Института за педагошка истраживања*, Просвета, Београд, 1981.
6. Јоксимовић, С.: „Чиниоци формирања интересовања у: Пантић, Д, Јоксимовић, С, Цуверовић, Б, Томановић, В.: *Интересовања младих*, II С ССО Србије, Институт друштвених наука, Београд, 1981.
7. Коцић, Љ.: „Настајање и развој дечијих интересовања“, *Настава и васпитање*, 4, Београд, 1984.
8. Квашчев, Р. и Радовановић, В.: „Утицај способности, сложаја особина личности и мотивације на успех у школском учењу“, *Психологија*, 1, Београд, 1977.
9. Милановић-Наход, Ц.: „Улога школе у когнитивном развоју ученика“, *Настава и васпитање*, 4-5, Београд, 1991.
10. Опачић, Г.: *Личност у социјалном огледалу*, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1995.
11. Пантић, Д. и други: *Интересовања младих*, IС ССО Србије, Институт друштвених наука, Београд, 1981.
12. Пантић, Д.: „Структура интересовања“, *Психологија*, 1-2, Београд, 1981.
13. Петровић, К.: „Мотивациони услови и ефекти активне наставе“, *Психологија*, 1-2, 1985.
14. Скулић, Р.: „Неке значајне компоненте вредносног смисла живота ученика завршних разреда средње школе“, *Педагогија*, 3-4, Београд, 1972.

Jelena Djermanov MA

Novi Sad

SCHOOL SUCCESS AND INTERESTS INTENSITY OF PRIMARY SCHOOL FINAL GRADES STUDENTS IN DIFFERENT SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENTS

Summary

The study of relationship between school success and interests intensity is a segment of broader theoretical and empirical research: how social factors influence interests development with an accent to the role of the school in this process. The narrower problem empirically studied is an influence of socio-cultural environment of the school (country-city) on development of students' interests. Beside dependent variable consisted of 30 different kinds of interests, the study controlled more variables of determination grouped in the three wholes: individual features (gender and success), family milieu vari-

ables (socio-educational status of mother and father, perception of family climate). The study has been done on the sample of 238 students (118 from a country and 120 from a city environment) from primary school final grades.

Expectation about connection between school success as an individual feature, an indicator of educational achievements and a factor of self perception, and students interests developing in country and city area was tested by two direction analyzes of variance. The assumption of differences in preferences (qualitative and quantitative) amongst students with different school achievement has been confirmed both on the sample and on the sub samples. School success differentiates more than a half of measured interests. Statistically significant differences are more strongly expressed in the country than in the city area. Correlations on the sub samples are of the same direction and move in the domain of middle low ones. Positive connection of interests intensity and the school success of tested interests majority confirms the assumption that high school achievement represents basis of numerous different interests development.

Key words: school achievement, school success as students' personal feature, development degree and intensity of interests

ТЕОРИЈА ЕСТЕТСКОГ ВАСПИТАЊА ХЕРБЕРТА РИДА

Резиме

У раду који представља теорију васпитања Херберта Рида аутор полази од његових идеја изнесених у књизи Васпитање као уметност. Ридова педагошка концепција се критички односи према преовладавајућем рационализму у васпитању и образовању будући да, по његовом мишљењу, дејча структура личности више одговара структури уметника него логичара. Ошуда он наглашава значај естетског васпитања и формулише његове основне задатке: богаћење маште, развијање језика осећања и развијање моралности које је последица здруженог рада који има естетски карактер. Циљ како васпитања тако и уметности је да сачува органско јединство човека и сходно томе Рид уметност види као фундаменталну основу васпитања. Аутор дејално развија Ридову анализу уметничких стилова, као и његов покушај да успостави корелацију са Јунговим психолошким типовима.

Кључне речи: Херберт Рид, естетско васпитање, деца, уметност К.Г. Јунг, психолошки типови

Своју теорију естетског васпитања Рид је изложио у књизи *Васпитање кроз уметност*.

Његова теорија представља оживљавање Платонове тезе и идеала да уметност треба да буде основа васпитања. Он истиче да у одређивању циља васпитања постоје две узајамно непомирљиве могућности (Хркаловић, 1969):

1. човека треба васпитавати да постане оно што јесте,
2. човека треба васпитавати да постане оно што није.

Прва могућност претпоставља да се индивидуа рађа са одређеним диспозицијама што је чини својственом и непоновљивом, а задатак васпитања јесте да те диспозиције развије у једну целовиту и особену личност. Друга могућност је супротна од прве, у смислу да без обзира на урођене диспозиције човека, васпитањем треба да се постигне и достигне идеал који је дефинисан традицијом друштва. Рид сматра да ниједну од ових могућности не треба посебно потенцирати, јер су обе једностране: прва стреми претераном индивидуализму, док је друга више усмерена ка униформисаности.

Циљ васпитања је да развије истовремено јединственост и социјалну свест. Као резултат неограничених промена наслеђа појединац се јавља као

јединствено биће и као такво представља вредност за друштво. Но његова јединственост нема практичне вредности у изолованости па према томе васпитање мора да буде процес не само индивидуализације, већ и интеграције, дакле помирења индивидуалне јединствености са социјалним јединством. Са те тачке гледишта појединац ће бити „добар“ у оном степену у коме је његова индивидуалност реализована у оквиру органске целине заједнице.

Процес растања и развоја Рид карактерише као веома сложен процес прилагођавања субјективних осећања објективном свету од кога у великој мери зависи личност и карактер, као и начин мишљења људи. Васпитање естетског сензибилитета је у овом процесу од фундаменталног значаја; јер само ако су чула на којима се заснива и свест и интелигенција и способност расуђивања доведена у хармоничан однос са спољашњим светом, може се сматрати да је изграђена интегрисана личност.

За разумевање суштине Ридове теорије васпитања кроз уметност важно је истаћи следећу његову мисао: нема разлике између науке и уметности, изузев као метода. *„Уметност је репрезентација, наука објашњење – истовешне реалности“.*

Васпитање аутор схвата као неговање начина изражавања – оспособљавање и поучавање деце и одраслих да стварају звукове, слике, покрете, оруђа. У овим процесима укључени су и процеси мишљења, памћења, сензибилитета и интелекта а ниједан вид васпитања из њих није искључен.

Свакој уметности и сваком уметничком делу својствени су извесни заједнички принципи, пре свега то је принцип *форме*. Елементарне форме које човек инстинктивно даје својим уметничким делима истовремено су форме које постоје у природи. У природи постоје две врсте форми: случајне (нпр. произведене вулканским ерупцијама) и универзалне или апсолутне форме које су вечите и непроменљиве а засноване су на одређеним математичким или механичким законима (нпр. форма пчелиње ћелије у саћу). Управо ове универзалне форме налазе се у уметничким делима човековим.

Следећа карактеристика уметничког дела је принцип боје. Естетски однос према боји састоји се у томе што човек интуитивно продире у природу боје, оцењује њену дубину, топлину, дакле, њене објективне квалитете а затим им идентификује са својим емоцијама.

Поред ове две особености уметничког дела, форме и боје, постоје и тзв. секундарне особености које проистичу из комбинације две или више форми, а то су *равнотежа, симетрија и ритам*, док композиција представља укупност ових секундарних особености укључујући и боју.

Ма колико да је уметничко дело конкретно и објективно, оно представља и субјективни аспект доживљавања, наиме сарадњу посматрача и енергију коју он ставља у уметничко дело а којој је дат назив емпатија. Под емпатијом Рид подразумева „начин естетског перципирања при коме посматрач открива елементе осећања у уметничком делу и идентификује сопствена осећања са овим елементима“, и овај процес различит је у различитим индивидуама у зависности од њихове психолошке диспозиције и темперамента.

Рид гради своју педагошку концепцију критикујући дотадашње преовладавање рационализма у васпитно-образовном раду, као и потребу развијања искључиво логичког мишљења код деце.

Његов основни став је садржан у тези да „... најближа паралела *структури личности дејетета* није *мисаона структура логичара, већ уметника*“. Како би објаснио да је мисаона структура детета више уметничка, Рид полази од објашњавања човекове способности перцепције тј. опажања. Реаговање на перципирани објект покреће буру реакција у организму – од моторних реакција нерава и жлезде, до реакције *афективног система*, односно осећања. Ово он назива несвесним и инстинктивним реаговањем на опажајни објект или ситуацију, које је изазвано биолошким мотивом.

Поред овог, Рид (1958) истиче постојање и деловање и естетског фактора у процесу опажања који „... одређује ритам живота“, у виду одређене брзине, економије и склада покрета. Резултат опажања он налази у визуелним представама односно сликама које су:

- или „*слике по сећању*“ (*memory images*)
- или „*наслике*“ (*after images*)
- или „*ејдетске слике*“ (*eidetic images*)

При објашњавању значаја имагинације у развоју мишљења, он истиче разлику између обичног памћења и маште тј. имагинације. „Памћење је способност призивања у свест визуелних представа у различитим степенима јачине, док је машта способност повезивања и комуницирања тих визуелних представа у процесу мишљења и осећања (Рид, 1958).“

Рид придаје велики значај способности стварања ејдетских слика, тј. живог обнављања опажајног објекта у свести, јер утиче на бујност маште код детета. Ејдетске слике су карактеристичне за узраст до 14 године (период „јединствене свести“), када наступа процес одвајања мишљења од опажања путем рационализма у васпитно-образовном раду. Способност стварања ејдетских слика у зрелом добу присутна је код уметника, и уопште, код изразито креативних особа. Рид истиче велики значај визуелних представа и маште у процесу мишљења, те предлаже да се у процесу васпитања омогући продужење ејдетског периода путем „што очигледније наставе“. У ставу да „визуелне представе нису илустрације мишљења, већ су интегрални део мишљења“ огледа се паралелизам мишљења и маште у Ридовом учењу.

У супротности са целокупном логичко-рационалистичком традицијом у васпитању, која утиче на развијање свести детета, Рид предлаже нови педагошки концепт који се заснива на постојању визуелног начина мишљења, а досеже свој највиши степен креативности управо у стваралачком раду и задржава основно јединство свести.

Један од *првих и основних задатака* естетског васпитања јесте васпитање засновано на богаћењу маште и визуелних представа које утиче на развој и проширивање визуелног начина мишљења. „Ако пожељимо да слике у нашем уму учинимо видљивим за друге људе, неопходно их је преобразити у средство комуникације“. Рид истиче постојање чулног, визуелног и кинетич-

ког средства комуникације. Главно чулно средство је говор, а уметнички најразвијенији облик чулне комуникације је музика; визуелна комуникација, којом се највише бавио, остварује се приказивањем формалних одлика слике – линија, облик и боја; и кинетичка комуникација остварује се покретом који се развија у уметност ритуала и плеса.

Полазећи од спонтаног и слободног изражавања као одлике детета од самог рођења, Рид сматра да су и уметност и игра као облик уметности, естетски вид слободног изражавања, те добијају у додиру са околином одлике средстава комуникације. Како би то објаснио и истакао значај комуникације за развој целовитог и хармоничног човека, он врши психолошку анализу дечијих цртежа за које сматра да су вид естетског слободног изражавања.

Развијање дара за цртањем поставља у центар самог процеса васпитања и сматра да се на тај начин ствара „... око које види, руке које слушају, душа која осећа, и у овом задатку читав живот мора сарађивати“.

Анализирајући карактеристике дечијих цртежа на појединим стадијумима њиховог развоја, Рид је установио постојање два различита стила репрезентовања која се јављају симултано и то је један створен за сопствено задовољство, а други за задовољство осталих људи. Овако појавно, двојно репрезентовање он проширује и на друге видове слободног уметничког стварања. „У првом случају дете задовољава унутрашње потребе, а у другом оно што чини представља социјални гест и и има имитативни карактер“.

Тај социјални гест, потреба да се визуелне представе дечијег ума приближе околини, остварује се преко социјалних комуникацијских облика, а то су знаци или симболи, односно шеме. Пошто дете поседује осећања која су независна од његовог појмовног мишљења и од визуелних представа, оно ствара визуелни симбол који, као природни продукт дечијег ума, омогућава саопштавање тих осећања другим људима.

Други задатак естетског васпитања састоји се у развијању језика осећања и проширивању средстава комуникације међу људима.

Критикујући традиционалну концепцију војничке моралности која код човека изазива кривицу и психички немир, Рид гради сопствену концепцију моралности засновану на могућности идентичне основе етике и естетике, коју налазимо и код Шилера. Рид сматра да је дете аморално и једино се путем опажајног искуства оно може научити систему награда, казни и моралним законима. „Од најранијег доба дете се уводи у један вештачки низ правила и дистинкцију између доброг и рђавог, исправног и неисправног“. Дете је расцепљено између оног што треба да чини, покоравајући се правилима понашања, али и онога што је тим истим правилима забрањено. То може довести до неуротичне болести – раздвојене свести и усамљености. „Задатак нас васпитача је превентива социјалне неурозе, а она се састоји у спречавању развоја осећања издвојености у индивидуалном развоју, и то се може остварити групним васпитањем од самог почетка“ (Рид, 1958).

Идеју о васпитању заснованом на групном раду у којем влада сараднички однос наставника и ученика, као и аутономност сваког члана групе, Рид преузима од Пијажеа који није дефинисао карактер тога рада. Рид у томе

налази пропуст Пијажеа и залаже се да та групна активност добије естетски карактер. Нарочито истиче потребу за спонтаношћу у процесу формирања групе. „Само уколико групне активности имају естетску основу и органску животност група које спонтано формирају сама деца, оне ће постићи моралну и интелектуалну надмоћ над ауторитарним облицима васпитања“ (Рид, 1958).

Трећи задатак естетског васпитања односи се на васпитање моралности путем групног рада који има естетски карактер, при чему истиче како слика и машта имају значајну улогу у развијању моралне свести и понашања.

Рид критикује методе наређивања и заповедања у моралном васпитању, супротстављајући им методу имитације модела врлине коју пружа уметност. Наиме, он поставља захтев да се морално васпитање подвргне законима естетске хармоније. Насупрот методи присилне дисциплине и поковавања спољашњем ауторитету, он истиче метод имитације модела врлине које омладина непосредно усваја и имитира. Уводећи дете од најранијег детињства у један неприродан низ правила о добру и злу, традиционалне методе не погудују активном и природном развоју моралне свести, што доводи до појаве усамљености и отуђења човека, односно тзв. социјалне неурозе, коју је могуће спречити уколико се уместо осећања одвојености развије осећање узајамности. Из тог разлога Рид препоручује групно васпитање засновано на естетском принципу, па тврди да само уколико групне активности имају естетску основу и органску животну снагу група које спонтано формирају сама деца, оне могу постићи моралну и интелектуалну надмоћ над ауторитарним облицима васпитања.

Циљ васпитавања, као и уметности треба да буде да сачува органску целовитост човека, и његових менталних способности, те да онда када прелази из детињства у зрело доба, из дивљаштва у цивилизацију, ипак задржи јединство свести које је једини извор социјалне хармоније и индивидуалне среће.

Ридов је захтев „да уметност треба да буде фундаментална основа васпитања. Јер ниједан други предмет није у стању да детету пружи не само свест у којој су слика и појам, сензација и мисао узајамно повезани и сједињени, већ истовремено и инстинктивно познавање закона универзума и навику или понашање у хармонији с природом“ (Хркаловић, 1969).

Херберт Рид је изучавао повезаност између психолошких типова и начина уметничког изражавања, ослањајући се при томе на класификацију Јунга. Јунгови типови су одређени у зависности од доминације једне од четири основне функције: осећање, мишљење, сензација и интуиција, при чему ови типови могу бити интровертни или екстравертни, тако да његова класификација садржи укупно осам типова. Да би доказао своју претпоставку како је сваком од ових типова својствен одређен начин изражавања, Рид је извршио анализу уметничких стилова и доказао њихову корелацију са поменутим психолошким типовима. Уметничке стилове је груписао у четири категорије (Хркаловић, 1969):

1. *Реализам, нађурализам, експресионизам* – термини који означавају имитативни састав према спољашњем свету и природи.

2. *Надреализам, фуџуризам* – означавају реакцију из спољашњег света према духовним вредностима.
3. *Експресионизам, фовизам* – означавају жељу да се изразе уметникове личне сензације.
4. *Конструктивизам, кубизам, функционализам* – који означавају преокупације апстрактним формама и квалитетима уметниковог материјала.

Између ове четири групе Јунгових типова могу се повући паралеле:

реализам – мисаони тип

надреализам – осећајни тип

експресионизам – чулни тип

конструктивизам – интелектуални тип

Сваки стил уметности садржи и објективне тј. екстравертне, и субјективне, тј. интровертне, димензије које одговарају Јунговим типовима. Чињеница да постоји неколико различитих типова како уметности тако и личности који су међусобно повезани, има по његовом мишљењу изузетан значај за проучавање педагошких аспеката уметности. То значи да би наставник морао да распознаје сву разноврсност типова па да дете подстиче и усмерава у складу са његовом наслеђеном диспозицијом. Потребно је у највећој могућој мери постићи корелацију између дејег темперамента и адекватног начина његовог изражавања. Рид констатује да се уметност за педагошке сврхе углавном третира према једном стандарду – стандарду екстравертног мисаоног типа, међутим, циљ естетског васпитања не може бити стварање типа уметности који се подређује 'канонском' естетском стандарду, иако тај стандард може бити усвојен.

Рид се највише бавио визуелном комуникацијом која се остварује приказивањем формалних одлика слике: облика, линије и боје. Осим тога, дете приликом ликовног изражавања употребљава симболе којима изражава своје унутрашње стање, а самим тим и своју аутентичну личност. Он је утврдио да дете за исти предмет симултано употребљава два различита стила репрезентовања – један ради свог сопственог задовољства, а други ради задовољства других људи. Ово двојно репрезентовање приметно је од самог почетка дејег графичке активности. Наведена појава се манифестује у жељи детета да у својим цртежима задовољи личне потребе и да их представи имитирајући одрасле. Из тог разлога дејег цртежи имају специфичне карактеристике и законе одређене унутрашњим, субјективним осећањима или чулним доживљајем, а не мерилима објективног визуелног реализма и правилима одраслих. Рид узима цртеж као основни облик дејег слободног изражавања јер сматра да он најпотпуније, органски и хармонично повезује слике које постоје у несвесном, да се у њему концепт и слика, сензација и мисао узајамно повезују. Пошто је претходно проучио неколико хиљада дејег цртежа извршио је њихову класификацију на основу стилистичких односа самих цртежа. (Хркаловић, 1969)

1. Органски цртежи (директан визуелни однос са спољним објектима, перцепција природних пропорција и органских односа);
2. Лирски (обухватају већину карактеристика под 1, али постоји преференција према статичким предметима, карактеристичним за девојчице);
3. Импресионистички (особености које карактеришу импресионистичку сликарску школу);
4. Ритмички (понављавање мотива у целом простору за сликање);
5. Структурални (објект је сведен на геометријску формулу чије је порекло у опсервацији);
6. Схематски (такође сведен на геометријску формулу, али неvezано за објекат, сем у симболичком смислу);
7. Хаптички (репрезентација визуелних представа чије је порекло у чулу додира и другим невизуелним чулима);
8. Експресионистички (репрезентација спољњег објекта онако како је доживљен чулима);
9. Енумеративни (уметник је под потпуном контролом објекта, бележи сваки појединачни детаљ),
10. Декоративни (уметник је пре свега преокупиран бојом);
11. Романтични (тема узета из живота, појачана фантазијом);
12. Литерарни (тема је узета из литерарних извора, или је измишљена, уметник користи машту да би представио тему).

Ридова класификација имала је 12 категорија, али како би могао упоредити типове цртежа са Јунговом класификацијом, морао је да их редукује на само осам типова и то на:

<i>Мисаони џиј:</i>	екстравертни=енумеративни интровертни=органски
<i>Осећајни џиј:</i>	екстравертни=декоративни интровертни=имагинативни
<i>Чулни џиј:</i>	екстравертни=емпатетични интровертни=експресионистички
<i>Иниџијивни џиј:</i>	екстравертни=ритмички интровертни=структурални

Рид сматра могућим и залаже се за типолошка истраживања која би се базирала и на невизуелним начинима изражавања; игри, вербалном и музичком изражавању. На тај начин би се допринело превазилажењу схватања по којем постоји неки просек детета, а васпитно-образовни систем би у том случају морао повести више рачуна о методама које треба да буду у складу са психолошким типом сваког детета.

Естетско изражавање код деце доживљава знатне промене око 11. године, што Рид објашњава развојем логичког мишљења. Дете стиче способности дисоцирања својих првобитно сједињених перцепција, изоловања и упоређивања саставних детаља из чега се рађа апстрактна мисао или појам. Тенденцији ишчезавања визуелног или пластичног изражавања, која може при овоме да се јави, васпитно-образовне методе треба да се супроставе, задржавајући не само функцији имажинације већ и јединственог перцепције.

Иако се аутор залаже за слободно естетско изражавање, он не одбацује и руководећу улогу наставника и наставе уметности у целини. Он види три јасно разграничене естетске активности које треба да се негују у школи. То је пре свега активност **самоизражавања**, која представља урођену потребу индивидуума да комуницира своје мисли, осећања и емоције другим људима, затим активност **посматрања**, тј. жеља индивидуума да забележи чулне импресије и, најзад, активност **процењивања**, односно одговор индивидуума на начине изражавања других људи, као и његов одговор на вредности у свету чињеница. Активност самоизражавања се, према Риду, не може проучавати. Улога наставника је при овој активности мање више пасивна. Посматрање је скоро у потпуности стечена способност и за ову активност потребно је нарочито увежбавање чула. Процењивање се такође развија путем поучавања. Исто као и изражавање и процењивање зависи од врсте психолошког типа онога ко процењује.

У складу са својом теоријом васпитања чији је фундамент естетско васпитање, Рид се залаже за реорганизацију наставног плана и програма захтевајући корелацију различитих предмета укључених у план и програм, но под том колерацијом не подразумева само пропорционални број часова естетских и осталих предмета, већ оно што је, по њему, далеко важније, а то је увођење естетског критеријума у сваки аспект школског живота. Полазећи од основне тезе своје теорије, да је естетска активност органски процес физичке и менталне интеграције, увођење вредности у свет чињеница, он сматра да естетски принцип треба да уђе у математику и историју, дакле у науку уопште а изнад свега да прожме социјалне и практичне видове живота у школи. У том смислу погрешно је уметност и техничко образовање схватити као одвојене одељке наставног плана и програма, већ их треба схватити „само као различита средства за изражавање исте естетске активности“, јер овакво одвајање само сведочи о расцепљености која постоји у савременој цивилизацији између облика и функције, уметности и индустрије, у основи, дакле, расцепљености између духа и материје. Лепота и корисност не могу се схватити одвојено.

На почетном ступњу васпитно-образовног рада (предшколски узраст, основна школа) основа овог рада треба да буде игра која се претвара у уметност. Дечје игре треба усмерити у четири правца који ће одговарати основним менталним функцијама и то

осећање – драма

чулне перцепције – ликовно изражавање

интуиција – плес и музика

мишљење – занатске вештине (конструктивне активности).

Васпитно–образовни рад на почетном ступњу треба да је руководијен идеалом личности у којој се све менталне функције хармонично развијају и тек при крају овог периода, односно на почетку средњег школовања, треба почети с професионалним образовањем.

У погледу вертикалне организације школског система Рид предлаже поделу на четири ступња и то:

I.	Предшколски –	до 7. године
II.	Основни	7–14.
III.	Средњи	14–18.
IV.	Професионални	18–21.

Ови ступњеви никако не би смели да буду одвојени, независни један од другог, већ треба да представљају један континуирани процес који обезбеђује и континуитет метода.

Рид се изричито противи разредно–предметној настави са посебним наставницима за поједине предмете.

Постојећу поделу наставника према ступњу њиховог професионалног образовања Рид сматра аномалијом. Прелазак ученика са основног на средњи ступањ образовања који повлачи за собом не само промену средине и метода рада, већ и прилагођавање наставницима с друкчијим стандардом образовања у садашњем систему може да изазове штетне психолошке реакције код деце.

Критикујући постојећи наставни план и програм који има тенденцију да буде мање–више крут оквир према коме се насилно обликује униформисани дух и који захтева прилагођавање једној структури понашања, он се залаже за флексибилан програм који ће задовољавати индивидуалне потребе детета. Такав програм треба да преставља једну скалу интересовања која ће омогућити дечје самоизражавање и самоостварење, а индивидуални темперамент детета који се открива кроз његово самоизражавање треба да буде основа на којој се изграђује „хармонично друштво слободних грађана“. Истовремено такав план и програм треба да води рачуна и о потребама друштва које су изражене у производној делатности која преовлађује у области где се школа налази. У васпитању схваћеном као одабирање онога што треба да допре до ученика овај одбир врши се управо преко наставника, али не у смислу његове наметнуте, активне интервенције, јер таква интервенција дели биће које му је поверено на два дела, онај који слуша и онај који се одупире; међутим утицај наставника треба да иде у смеру унификације. Наставник мора да делује „као да не делује“, ненаметљиви и неприметно. У извесном смислу он треба да буде аскета који утиче на поверене му животе без доминације или самозадовољства. Однос између ученика и наставника мора да буде лишен елемената личног, приватног, јер се у супротном рађа дилентатизам. Међутим, овакав однос не искључује емоционалну везу а то значи узајамно уживљавање у ситуацију другог партнера а нарочито у осећање и реакције изазване сопственим понашањем. Наставник постаје „уједињитељ“, посредник између индивидуума и средине око њега „примаља уз чију се помоћ дете поново рађа у друштво“ (Хркаловић, 1969).

Иако је наставник у суштини посредник између детета и средине, то не значи да се треба задовољити пасивним прихватањем средине. У ствари, ефикасност посредовања зависи и од способности да се модификује средина. „Уколико нисмо пре свега грађани, свесни општих потреба заједнице, права и одговорности који нам као грађанима припадају, никада нећемо бити добри васпитачи“. Васпитачу је потребан подстицај заједнице и смисао за заједницу, јер у основи васпитање није усмерено на повећање квантума знања појединца, већ на стварање благостања заједнице, закључује Рид.

Л и т е р а т у р а :

- Радмила Хркаловић: Осврт на теорију естетског васпитања Херберта Рида, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Просвета, Београд, 2, 1969. стр. 251-271
- К. Г. Јунг: *О психологији несвесног*, Матица Српска, Нови Сад, 1984.
- К. Г. Јунг: *Човек и његови симболи*, Младост, Загреб, 1973.
- Херберт Рид: *Слика и мисао*, Младост, Загреб, 1965
- Херберт Рид: *Умјетност и ошћућење*, Младост, Загреб, 1971.

Radovan Grandic, Ph. D.
Novi Sad

HERBERT READ'S THEORY OF ESTHETIC UPBRINGING

Summary

The essay presents the theory of esthetic upbringing by Herbert Read. The author follows his basic ideas articulated in the volume named *Upbringing through Arts*. Read's pedagogical conception is critical toward prevailing rationalism in education insisting that a child's personal structure matches the one of an artist not of a logician. Hence, he points out the importance of esthetic upbringing and recognizes its basic tasks: enriching of imagination, developing of emotional language and of morality as well – which is a consequence of group artistic work. The aim of upbringing, and arts as well is to preserve organic unity of a man and that's why he demands arts to be fundamental basis of upbringing. The author of the essay presents in detail Read's analyses of artistic styles and his attempt to establish correlation to the Jung's psychological types.

Key words: Herbert Read, esthetic upbringing, children, arts, Jung, psychology types

ТОМАС МОР И ЊЕГОВ ПОРОДИЧНИ УНИВЕРЗИТЕТ

Резиме

*Цео Моров животи био је обележен женама, што је, вероватно, одлучујуће утицало на то да постане бескомпромисни борац за женска права и женско образовање. Од свој дома направио је својеврсан породични универзитет, у којем је водио бригу о васпитаницима оба пола. Веровао је да се напедатожијом и просвећивањем и појединац и човечанство могу учинити бољим (а то не би могло занемаривањем половине људског рода). На том „универзитету“ Мор је нудио изучавање језика, логице, философије, теологије, математике, астрономије, уметности, али је на прво место стављао васпитавање врлине, односно морално васпитање (пропагирајући сократовску неодојивост знања и врлине). Његова најстарија ћерка Маргарета на тај начин постала је најученија жена Европе тога времена. Био је против телесних казни, и за, како би се данас рекло, свештено васпитање. Бављење науком и књижевношћу смањирао је најјачим средством за формирање женских врлина. Његово дело **Ушошја** до сада код нас (иа и шире) није добро схваћено, иа су ње идеје истовремено ватрено својали припадници врло супротстављених идеолошких правенијенија.*

*Скоро сви су убеђени да наука штеши
невиности и добром гласу девојке.
Донедавно сам и ја тако мислио. Мор
ме је, међутим, убедио да је то друшачије.
(Еразмо)*

Једног од највећих представника енглеског хуманизма, противника Лутера и лутеријанства, човека који је био *spititus movens* *Похвале лудости*, Томаса Мора (*Sir Thomas More*, лат. *Thomas Morus*) (1478–1535), у писму фон Хутену¹, његов велики пријатељ Еразмо Ротердамски описује као човека средње висине, складних удова, бледе коже, мркоцрне косе, танке браде, сивоплавих очију обдарених духом, осредњег здравља, особу која се не брине много о свом изгледу. Еразмо, што потврђују и други извори, пише о Мору као о пријатељском, љубазном, ведром и насмејаном лику, склоном умесној шали и једноставности у понашању и одевању. Мор је мрзео тиранију: волео једнакост и слободу. Радо се одавао доколици и, још више, раду. У друштвеном животу био је пријатан. Пажљиво је

бирао пријатеље и волео да се дружи са њима. Као младић, писао је поезију, епиграме и комедије, које је и сам изводио. Са класичном литературом упознао се веома рано, изучавајући, и против очеве воље, грчку књижевност и философију. Заволео је и теологију. Такве студије није ни касније запоставио, што је, као и све остало код њега, Еразмо веома ценио.

Није само Еразмо имао високо мишљење о Томасу Мору. Његови савременици звали су га *gravitas*, *suavitas*, *festivitas* (озбиљност, пријатност, уљудност). Са четрнаест година – студент у Оксфорду (потом у Лондону), у деветнаестој – пријатељ Еразма (и сам сјајан хуманист, и правник), у двадесет шестој – посланик у Парламенту и „подшериф“ Лондона и предавач права у Линколнс Инсу, у тридесет седмој – дипломата и посланик, у четрдесет трећој – подризничар Енглеске, говорник у Доњем дому и управитељ универзитета у Кембриџу и Оксфорду, у педесет првој – лорд-канцелар и водећи државник Краљевства: то су неке од значајки више него успешне Морове биографије.

Међутим, оно што је за нас занимљивије, јесте то да је читав Моров живот био обележен женама. Његов отац (Џон Мор) женио се четири пута, а он двапут. Имао је три кћери (Маргарету, Елизабету и Сесилију) и само једног сина (Џона). Што је још важније, имао је, као нико у његовом времену, изузетно позитиван однос према женском полу, његовом положају, улози и васпитању. Од свог дома у Челсију, тада селу ван зидина Лондона, направио је својеврстан породични универзитет, у којем је водио посебну бригу о васпитању обе супруге, свих кћери (укључујући и Маргарету Гигс, дете из претходног брака своје друге супруге Алисе Мидлтон), али и друге женске (и мушке) деце која би се ту затекла, те и својих снаха, нарочито Ане Крисак, коју је, како сам каже, покушао да излечи од претеране таштине.

Када више није стигао да се сам стара о васпитању деце, ангажовао је познате и учене васпитаче (тада чувеног немачког астронома Николаса Крацера, на пример). У писму једном од њих, кога је узео на Еразмову препоруку, Вилијаму Ганелу (обављао ту функцију најдуже), он изражава свој став према учености жена и према њиховом васпитању: „У мојим очима ученост сједињена с врлином више вреди од свих краљевских блага, док научна слава без врлине не значи ништа друго до сјајну бруку. То нарочито важи за ученост жена. Пошто је код њих знање обично ретка ствар и представља потајни прекор против инерције мушкараца, то их многи нападају пребацујући им у литератури оно што је у ствари грешка природе. Научници греше кад незнање жена проглашавају за њихову врлину. Међутим, ако се у женској индивидуи сједини ма и мало знања с много похвалних врлина, ја то више ценим од Кресовог богатства и Хеленине лепоте... (У односу на ученост) разлика у половима нема никаквог значаја, јер је и код жетве свеједно да ли је рука која је бацила семе припадала мушкарцу или жени. Они обоје имају исти разум којим се разликују од животиња. Стога су обоје подједнако способни за студије којима се усавршава и оплођује разум као што се оплођује њива на коју би се бацила сетва добре наставе. А ако би код женског пола земља била неплодна или доносила коров, као што то тврде они који хоће жену да одстрани од учења, онда би то, по мом мишљењу, био само још један разлог више да се истрајним радом и подучавањем у наукама исправе грешке природе“.²

Мора, као и Еразма, можемо убројати у оне хуманисте који верују да се педагогијом и просвећивањем на најбољи и најефикаснији начин може постићи општечовечански прогрес, али и најоптималнији напредак индивидуе. Тога не би могло да буде, уколико би се половина становништва, жене, лишила образовања (а тако је било и у Моровом XVI веку). У складу с тим деловао је и његов породични универзитет. Када је довео своју прву жену, Џејн Колт (имала је тада седамнаест година), учинио је све да надокнади њену необразованост. Будио је у њој занимање за књиге и за музику, тражио од ње да залази у смисао проповеди које је слушала у цркви (мада се она томе противила).³ Своју другу жену, старију осам година од њега, учио је да свира и пева. Од најранијег детињства Морове кћери привикавале су се на рад. Свакодневно их је вежбао у превођењу с латинског на енглески и обратно. Сем тога, училе су грчки, логику, философију, теологију, математику и астрономију. Изнад свега тога, ипак, Мор је стављао васпитање врлине, односно морално васпитање, које се огледа у оданости богу, љубави према свима и чедности хришћанском понизношћу за себе“ (из писма Ганелу). Плод таквог рада био је да су Маргарета Мор и поћерка Маргарета Гигс постале две најученије жене свога доба. М. Гигс била је једна од првих жена које су доиста биле упућене у медицину. На своју најстарију ћерку (Маргарету) Мор је био веома поносан,⁴ јер је била најученија жена у Европи. Одлично је познавала класичне језике, философију и науке.^{5,6}

Томас Мор сматра да здрав дух треба да буде у здравом телу. И тело и дух најбоље се развијају физичким и духовним васпитањем ако се почне с тим на време, када је организам у напону снаге, те најбоље може да се носи са хуманистичким и природним наукама. Но, он је и поборник, како се то данас одређује, перманентног образовања, па поћерци пише: „Желим да се кроз готово читав будући свој живот бавиш медицином и Библијом да никад не умањкају помагала за циљ људског живота“,⁷ а то је здраво тело и здрав дух. У постизању тог циља, дакле, није занемарио жене. Напротив, он Маргарети Гигс пише: „Ја који ти увијек говорих да у свему попушташ свом мужу (који је био врстан лекар – СД), дајем ти допуштење да га настојиш престићи у познавању тих ствари“. Очигледно да је био дубоко свестан да тиме што кћерима пружа образовање исто колико и сину (па и више, јер оне су то могле) чини нешто необично за то време, па у писмима такав потез често тумачи, у потпуном уверењу да знања нема вез врлине, нити врлине без знања.

Када је реч о његовим васпитним средствима, не примењује кажњавање, нарочито не физичке казне, које су у XVI веку биле још увек уобичајене и обавезне. Задовољава се благим прекором или пауновим перјем по доњем делу леђа. У једном свом епиграму обраћа се деци: „Пољубаца вам дадох заиста доста, та знате батина ретко / А ако сам вас икад тукао, моја шиба била је пауново перце“.⁹ Своје васпитно-образовне методе називао је због тога „васпитањем пауновим перцима“, благим и привлачним. Дивио се лепоти дечије душе и био пун поштовања према деци оба пола. Био је мајстор у примени убеђивања, шале и доброте. Због тога су и друга деца долазила у његову кућу у жељи за таквим васпитањем. Оно што је Мор практиковао, данас би се могло назвати свестраним васпитањем.¹⁰

Томас Мор био је побожан (не и празноверан) човек. Посебно је ценио св. Аугустина. Као млад, провео је четири године у манастиру, али, захваљујући својој склоности ка испољавању полности и ка брачном животу, није хтео да се замонаши. Био је поклоник свештеничког целибата, па је, како пише Еразмо, „радије пристао да буде непорочан супруг, него да буде прљав свештеник“.¹¹

Његов однос према сексу био је углавном природан и неоптерећујући. У самој полности није видео никакав грех, већ природну потребу, која мора да иде уз љубав и верност партнеру. Ако нема љубави, секс је на нивоу прљаве животињске насладе. Тада је људско око „безобразник који навлачи срце“ да се понаша попут животиње, а „враг помогне фантазију да лудо машта о свему што одијело покрива“.¹² У складу с тим, његов метод сексуалног васпитања заснивао се на процесу природне матурације,¹³ потпомогнуте хришћанском врлином, радом, бављењем наукама и књижевношћу: „Чистоћа девојака особито је угрожена двома стварима: нерадом и распуштеном забавом, али ако се посвете науци, онда не долази до ових неваљалштина. Добро владање је једино средство, да се глас девојке сачува неокаљан“.¹⁴

Понекад се Томас Мор у својим списима и писмима дотицао неких, према његовом мишљењу, слабости женског пола, али може се рећи да је то више плод његовог шаљивог односа према свету, али и наслеђа од оца.¹⁵ Умео је да каже како су жене по природи брбљиве, а он није волео ту особину. Ипак, и тада је мислио да оне ту своју особину могу предупредити играма и учењем. Такође, неке од својих епиграма посветио је манама горопадне супруге или недевичанске девојке.¹⁶ Према Еразмовом сведочењу, умео је да неке манире мушкараца критикује као „женске“ и недостојне мушкарца.

Што се тиче преосталих васпитно-образовних садржаја које је Мор заступао у свом породичном универзитету, и они су били у вези са његовим хуманистичким склоностима. То су, поред књижевности и језика, музичка и ликовна уметност.¹⁷ Видели смо колико је био наклоњен природним наукама (за разлику од Еразма). Занимали су га природни закони. Радо је посматрао животињски свет, нарочито птице.¹⁸ Изучавао је геометрију и астрономију, али је био против астрологије, на коју је гледао с подсмехом. Све то имало је пресудну важност за избор образовних садржаја које је нудио својим васпитаницима. Сем латинског и грчког, ценио је и друге језике, а критиковао оне које су енглески звали варварским језиком.

Образовање уопште, и посебно образовање жена имали су своје важно место у *Утопији*.¹⁹ најпознатијем Моровом делу,²⁰ које се једнако може сматрати као средњовековно, ренесансно и модерно остварење. Оно је, како примећује Алкен, хуманистичко и антисхоластичко, истовремено моровско и еразмовско, па ако је Лудост свуда у стварности, Мудрост треба тражити негде далеко, у Недођији.²¹ Али, и тамо „у лудима много уживају“.²²

У Моровом идеалном друштву основна социјална заједница је сеоска задруга са најмање четрдесет мушких и женских чланова (уз два роба), на чијем су челу и домаћин и домаћица (иако касније Мор даје предност најстаријем мушкарцу). Како би сузбио супротности између села и града, Мор предвиђа да

се по двадесет чланова из задруге враћа у град након што су провели две године на селу. Оваква задруга је специфична врста синтезе чврстих моногамних породица, које су нераскидиве (сем у изузетним случајевима, нема развода). У Утопији влада општа радна обавеза, а земљорадњом се баве и жене. Такође, сви су обавезни да савладају по један занат, с тим што жене, као слабије, уче и раде лакше послове. Оне углавном раде око вуне и лана, а „тежим“ занатима баве се мушкарци. Занати се углавном наслеђују. Свако за себе израђује одећу, која се разликује само по полу и по брачном статусу (девојке или удате).

Слободно време жена, као и мушкараца, посвећује се књижи и образовању, најчешће путем различитих предавања сходно индивидуалним интересовањима (постоји и елита одређена само за бављење науком). Радни дан траје само шест часова, и то Мор држи да је довољно, позивајући се на чињеницу како у његово време големи део становништва, а то су пре свега жене, не ради. А тамо где оне раде, мужеви „уместо њих готово увек рчу“.²³

Кад девојке сазревају, напуштају своју и одлазе у мужевљеву породицу, у којој „жене слушају своје мужеве, деца своје родитеље и уопште млађи старије“.²⁴ То што жене „слушају“ мужеве не уклапа се у оквире Моровог сопственог породичног живота (процес је био двосмеран), па се због таквих и неких других схватања из *Утопије*, често поставља питање да ли је он у своме најпознатијем делу заправо писао баш све оно што је мислио. То се односи и на његову строгу поделу послова у задрузи: најпрљавије задатке обављају робови, а жене се баве кувањем и постављањем столова. При обеду, који је готово увек групни и ван куће у градовима (у селима свака кућа има свега у изобиљу), мушкарци и жене су одвојени, док су дојиље са својим бебама у другој просторији.

Као и у Платоновом *Држави*, при вршењу војних обавеза жене се подстичу да прате мужеве, заједно са децом, рођацима и пријатељима. Највећом срамотом сматра се кад се мушкарац из рата врати без своје жене. Жене нису искључене ни из свештеничког позива, али се за то ређе бирају, и то само старије удовице. Свештенички позив међу Утопљанима највише се цени. Због тога, свештеницима се омогућује да се жене најобдаренијим девојкама (и то је у расколу са Моровим приватним пропагирањем свештеничког целибата).

Девојке се не удају пре осамнаесте године (мушкарци не пре двадесет друге). Предбрачни сексуални односи нису дозвољени, те подлежу строгим казнама, као што је доживотна забрана склапања брака (сем ако владар осуђенике не помилује). И њихови родитељи, који су такво срамотно дело дозволили, сматрају се осрамоћеним. Једном склопљен брак неразрешив је. При избору брачног партнера предвиђа се, познајући Моров живот и схватања, врло чудан обичај. Девојку сасвим нагу прегледа једна угледна старија Утопљанка, а наог младиха неки угледни Утопљанин. Образложење је да је за успешан брак, поред моралне, битна и физичка лепота,²⁵ па је то, с обзиром да је предбрачно полно општење забрањено, једини начин да се провери привлачност тела. Раскид брака, ипак, могућ је у случају прељубе или потпуног неслагања нарави. О томе одлучује сенат, који супружнику који није крив дозвољава нови брак, док се онај други (кривац) сматра нечасним и не сме више да заснива брачну заједницу. Ови прописи, очито, нису хумани. Ако је уопште озбиљно мислио, Мор их је вероватно, преузео из Платонове *Државе*

или Ликурговог списка о Спарти. Утешно је што су на исти начин обухваћена оба пола: преглед важи за обоје; забрањен је, у пракси Моровог времена врло чест, обичај према којем је муж могао да отера жену без њене воље и кривице или због тога што је несрећним случајем стекла неку физичку ману. И у случају „неслагања нарави“, утопљански сенат дозвољава развод само у изузетним случајевима, јер је, према Мору односно његовим Утопљанима, „за одржавање брачне слоге веома штетно ако постоји могућност да се на лак начин промени брак“.²⁶ Суровост мера кажњавања неверног партнера огледа се у санкцији најтежег ропства, а у поновљеном случају – смртном казном. Полови су у таквим случајевима равноправни, мада остаје нејасно због чега Мор касније каже да, у случају лакших преступа, „мужеви кажњавају жене (sic! – СД), родитељи децу, сем ако је кривица толико тешка да је потребна јавна казна“.²⁷ У прилог одбрани женских права, с друге стране, можемо уврстити Моров захтев за истоветним кажњавањем и силовања и покушаја силовања.²⁸

Сва деца у Утопији до напуњене пете године живота живе у одељењу за дојиље. Мајке само доје своју децу, а ако не могу, хитно се налази нека дојиља. Дечаци и девојчице, док не сазреју за брак, послужују око стола за којим једу одрасли. Сва деца, без обзира на пол, упућују се у књижевност и све своје слободно време проводе у бављењу књигом. У школи, коју похађају и дечаци и девојчице, све предмете уче на свом језику (дакле, не на латинском). Сем тога, изучавају музику, дијалектику, аритметику, геометрију, астрономију, а надасве морална питања (добро и зло) и питање свих питања: у чему се састоји људска срећа. У одговору на то темељно питање, Утопљани траже спој философије овоземаљских уживања и религије. Религија уопште је, према Мору, „озбиљна, строга и обично туробна и крута“,²⁹ а Утопљани су „више него што би требало“³⁰ (опет недоумице око Моровог опредељења!) присталице „странке овоземаљског уживања, јер сматрају да се у њему налази или искључиво или бар највећи део људске среће“,³¹ а за све то („што је још чудније“) траже заштиту религије. У потрази са срећом, наиме, Утопљани се користе философијом заснованом на разуму, који, међутим, без примене верских начела остаје недоречен за налажење људске среће. Уз то, није свако уживање срећа, већ само оно што је разумно и часно. Таквој срећи, као највишем добру, води само врлина, а врлина је – живети према природи, јер нас је за такав живот сам бог створио. Живот према природи подразумева тражење пријатног и избегавање непријатног, све то сходно разуму, који „у срцима људи распаљује љубав и побожну оданост према божјем величанству, коме дугујемо што уопште постојимо и што можемо да будемо срећни“.³² Дакле, Мор циљ утопљанског васпитања одређује сасвим неутопистички: као живот у врлини, као животну радост и уживање у складу са природом датом од бога.

Физичком и здравственом васпитању у Утопији придаје се немали значај. Утопљани уживају у непомућеном и уравнотеженом здрављу, и оно је темељ и полазиште сваког блаженства.³³ Запостављање старања о природној лепоти тела сматра се немарношћу и леношћу, а практиковање шминкања и кинђурења бестидним понашањем. Овде се посебно мисли на жене, јер „никакав спољњи изглед жену не препоручује мушкарцу толико колико њена скромност и поштење“.³⁴ Њене најпожељније особине су честитост и оданост,

мада не треба да запостави ни свој спољашњи изглед (који је, видели смо, изложен предбрачној контроли).

Морови Утопљани су против паганизма, а за „једно, недокучиво, необјашњиво, вечно и бескрајно божанство“.³⁵ Религијско васпитање стога има значајну улогу. Због тога се свештеници брину о вапитању деце и омладине оба пола, и то пре свега о моралном васпитању, мање о стицању знања. Нарочито се старају о дечацима (тима Мор потврђује свој став да је за моралну исквареност човечанства већа кривица на његовој мушкој половини!). Васпитна активност одвија се у храму, у који се улази одвојено по половима. Мушку чељад контролише домаћин, а женску домаћица, па су стално под њиховим надзором.³⁶ Религијско васпитање брани Утопљане од људских порока и јача друштвени поредак. Томе доприноси и непостојање крчми, јавних кућа, нити било каквих сличних места за разврат, порок и недозвољене састанке: „сваки је изложен погледима свих“.³⁷ И за најједноставнију шетњу пољем или градом потребна је дозвола домаћина породице, као и пристанак другог супружника. Такође, путовања су могућа само са дозволом.

Ова и слична индивидуална ограничења на која наилазимо у Моровом најпознатијем делу, а која су супротна хуманистичким начелима, наводе нас на помисао да ни сам Мор Утопију није схватао баш дословно и да је, какав је већ шаливџија био, намерно карикирао слику. Добро упознат са Аристотеловом *Полијицом*, Платоновим *Законима* и *Државом*, Аугустиновом *Државом божјом*, што је све на њега несумњиво утицало, желео је, пре свега, да укаже на исквареност тадашњег хришћанског друштва, укључујући и однос према жени и да на један хиперболични начин укаже на то како би добро било када би људи следили природне нагоне, али и разум и праведност као основне људске карактеристике. У том циљу је у *Утопији* често одустајао од својих личних ставова, па је, на пример, одобрио брак свештеника, иако је сам од тог позива одустао опредељујући се за женидбу, као међусобно искључујући потез, или, под неким условима, и развод брака, против којег је без дилеме био и због чега је, у крајњој линији, био погубљен³⁸ (није се сложио са новом женидбом Хенриха VIII). Иако каже да су за Утопљане телесне строги доказ крајње лудости, они имају аскетске редове, а и сам Мор често се придржавао обичаја аскетског живота.

Када је реч о жени и њеном васпитању, *Утопија* није у неком већем раскораку са Моровим схватањима и ставовима израженим у његовим писмима, изузевши, ипак, извесну хијерархијску подређеност жене у породици³⁹ и њене задатке у подели породичних послова, што одудара и од основног принципа постојања Утопије – егалитаризма. С друге стране, Мор је, као нико пре њега, замислио једно друштво на темељима изразито породично засноване цивилизације, у којој жена има, гледано у целини, достојанствен положај. Породица и породични закони, сматрао је он, довољно су решиви за све друштвене проблеме, како материјалне (заједничко власништво), тако и духовне (свеопште образовање). У оквиру својих права, жена има не само могућност, већ и обавезу, да се равноправно са мушкарцем образује и бави различитим занимањима (ратнице, чланице већа), па чак, у неким случајевима и свештеничким (у стварном животу Мор то није предвиђао!). А то ће моћи да

оствари једино ако живи у породици спонтано заснованој на законима љубави, али и у школи и цркви, што ће њено животно постојање довести у склад знања и врлине једног живота проведеног у складу са природним законима.

Без икакве сумње, Томас Мор био је човек далеко испред свог времена. Нико пре њега није на такав начин говорио и писао о женама и њиховом васпитању. У XVI веку, у којем се, сем спонтаног васпитања у сопственој или туђој кући, у манастиру или на двору, није знало за образовање женског пола, те у којем се нису примењивали други васпитни методи осим шибе, живи свој живот човек, тај нови Сократ, који дубоко поштује жене и који у њима види мушкарцима равноправна бића, својим разумом достојна да буду васпитана и образована; човек који, надасве, то показује сопственим примером, својим породичним универзитетом, верујући да се свет само тако може поправити и учинити бољим за живот свих, без разлике у односу на пол. Примедбе у облику питања „да ли би Море нашоао на такве мисли да није имао баш три старије кћери, а онда истом једног сина који није достигао своје даровите сестре због мањка даровитости или због мањка интереса – кад су оне биле далеко пред њим“, ⁴⁰ могу се лако одбацити противпитањем: како то да се до тада није десило многим другим знаменитим и мање знаменитим људима који су живели у сличним породичним оквирима да дођу до таквих идеја?

Пут ка Коменском и ка дефинитивној афирмацији образовања жена још више је прокрчен...

Ф у с н о т е :

- 1 Реч је о писму које је Еразмо упутио 1519 (објављено 1689), у којем описује Мора и његов живот (готово у целисти може се наћи превод у: Кауцки К, *Томас Мор и његова Ујџоија*, Култура, Београд, 1967, стр. 115–125). Еразмо је Мора сматрао својим најбољим пријатељем. Након Моровог погубљења (1535), Еразмо пише: „Томас Мор, најбољи пријатељ којег сам икад имао! После његове смрти, као да сам ја умро!“
- 2 Према: Кауцки К, наведено дело, стр. 132–133.
- 3 Она се најпре јадала, плакала, говорила да жели да умре под таквим притисцима, да би потом побегла свом оцу, који ју је толико прекоревао због тога, да се покајнички вратила Мору и помирила са судбином.
- 4 У једном писму Мор пише: „Без сумње дајем предност таквој кћерки над три дечка! Радосна била, моја предрага кћери!“
- 5 Њену корекцију једног Кипријановог текста прихватио је Еразмо у свом издању Кипријанових дела. Превела је на латински једно Еразмово дело, написала побожну расправу *De quatuor novissimis*, као одговор на очево дело са истим насловом.
- 6 Анализирајући Морово породично стабло, међу потомцима налазимо још доста образованих жена. На пример, његова прапраунука Хелен Мор, која је била једна од осам девојака које су у Белгији основале бенедиктински манастир, била је бистра и образована; писала је запажене стихове. Аутор је дела *Исјовесџиј јегне која воли*.
- 7 Према: Weissgerber, J, *Sir Thomas Mor – Engleski Sokrat*, Библиотека „Јурај Хаделић“, Загреб, 1974, стр. 85.
- 8 Ибидем, стр. 85.

- 9 Према: Scuffert J, *Tomáš Morus humanista, štátnik, svátec*, Vidavateľstvo ALFH, Братислава, 1992, стр. 36.
- 10 Ибидем, стр. 35.
- 11 Писмо Хутену, наведени извор, стр. 121.
- 12 Weissgerber, J, наведено дело, стр. 80.
- 13 Применом таквог метода, Мор је, срећом, успео да своје кћери (и сина) доведе до срећних бракова са доста деце (за живота имао је 11 унука, а исто толико се родило након његовог смакнућа).
- 14 Blarer, B, *Die Briefe des Sir Thomas More*, Benzinger Verlag Einsiedeln, Köln, 1949, п. 55.
- 15 На пример, Моров отац Џон каже: „Женидба је опасна ствар кад би тко на слијепо турио руку у врћу пуну змија и јегуља, седам змија на једну јегуљу“. Кад би му се људи жалили на своје трдоглаве жене, он би духовито одговарао да их неправично оптужују, јер он лично зна из свог искуства само за једну тврдоглаву жену на свету (своју!), па свако мисли да ту једну баш он има (Weissgerber, стр. 27). Под утицајем свог оца, Мор се одрекао алкохолних пића. Често је наводио његове ставове. Мајку је изгубио доста рано.
- 16 „Пријатељу, жену имаш страшног змаја уза се; / грдиш ли је, гора је; хвалиш ли је, сам је вражји бијес“ (Weissgerber, стр. 134). „Тешка ти је жена стара? / Свака друга више вара. / Смрт ће брзо по њу доћи, невоља ће твоја проћи; / Ти ћеш без ње сретан бити, све ће теби оставити“ (ибидем, стр. 126). Али, Мор каже и ово: „Мужеви се горко туже – своје жене где, руже; / Ништа нарав свирепије – лукавије, заједљивије / не твоји мужевима од жена. / Тако кажу, али лажу – шест им жена смрт ће скрити, / седмом ће се оженити“.
- 17 Ханс Холбајн Млађи, на Моров изричит захтев, није насликао његов портрет, већ слику на којој се налази читава породица, укључујући и кућног љубимца, мајмуна. То је један од првих породичних портрета значајних за историју уметности.
- 18 Цео дом био му је испуњен животињама свих врста на које је наилазио, чак и поменути мајмун.
- 19 Прво издање *Ушојије* штампано је 1516. у Лувену, затим 1517. у Паризу, 1518. у Базелу, а 1519. у Венецији. Предговор базелском издању написао је Еразмо. Писана је на латинском, да би доста касније (1551) била преведена на енглески, а пре тога на немачки, италијански, француски и холандски. Британски музеј има колекцију од 84 издања и превода. Мор је *Ушојију* написао у свом латинском раздобљу, сазрео након женидбених, породичних и социјално-политичких догађања. Са моралног, политичког, социјалног и педагошког аспекта, она се често сврстава уз Платонову *Државу* и *Законе* и Аристотелову *Полиику*.
- 20 Моров списатељски опус може се поделити у три хронолошке целине: 1. *Младалачки йокушаји*: писани претежно на енглеском (четири мале игре, *Књига о срећи*, *Животи Ивана Пика од Миранголе*, *Тужбалица на Елизабетиноу смрти*; упоредо на латинском и енглеском писани су *Четири йоследње сйвари* и *Повесй Ричарда III*); 2. Латинско раздобље: *Ex Luciano conversa quacdam* (1516), *Utopia* (1515–1516), *Epigrammata* (1518), *Epistola ad Brixium*, *Epistola ad Dorpium*, *Epistola monacho cuidam*, *Vindictio Henrici VIII a calumniis Lutheri* (1528). Последње од ових дела може се убројати и у наредно раздобље; 3. *Енглеске конйроверзе и йобожна дела*: *Зайомагање душе* (1529), *Побијање Тиндалеовој љовора* (1532), *Одбрана клера* (1533), *Одговор безименој јерејица йод именом Вечера Госйодња* (1533), *Борба Салема и Византиа* (1534), *Писмо йрошйив Ивана Фрихйиа* (1534), *Одговор на йрви гео ойшовне књйге* (1534). Томе треба додати списе писане у тамници (1534–1535): *Дијалој уйшех у невољама*, *Часловац*, *Расйрава о Мушй Хрисйовој*, као и низ молитви и две последње песмице. Као посебна група, може се сматрати Морова обимна кореспонденција, која је важан историјски извор о његовом животу и његовим схватањима. Сва сачувана писма испуњавају 559 страница у издању из 1947. (Princeton Universita Press, New York). У неким од њих налазе се Морови врхунски књижевни домети. Важан су извор и за његова педагошка схватања. Више писама заправо су читави трактати, као *Писмо Дорју* (47 страница), *Писмо једном монаху* (41). Најлепша су писма најстаријој ћерки Маргарети Мор (Ропер), са којом се дописивао до својих последњих тамничких дана (она испуњава 62 странице). То још једном доказује да му је она била најдража особа, што је и сам признавао.
- 21 Алкен Л-Е, *Еразмо*, ИК З. Стојановића, Ср. Карловци/Нови Сад, 1994, стр. 59.

- 22 Мор Т, *Утопија*, Култура, Београд, 1964, стр. 136. Уосталом, и сам Мор је у својој кући држао „луду“, како би се његова породица што боље забављала. Зато у *Утопији* вређање луде важи као велика срамота, јер је допуштено „извлачити задовољства из његових будалаштина, које годе и самој луди“ (ибидем).
- 23 Ибидем, стр. 100.
- 24 Ибидем, стр. 105.
- 25 Мор каже да је „тако лакомислено да оцењујете жену према једном педљу лица које јој се види, пошто јој је све остало тело сасвим покривено“ (Ибидем, стр. 134).
- 26 Ибидем, стр. 135.
- 27, 28 Ибидем, стр. 136.
- 29–31 Ибидем, стр. 113.
- 32 Ибидем, стр. 118–119.
- 33 Ибидем, стр. 125.
- 34 Ибидем, стр. 137.
- 35 Ибидем, стр. 152.
- 36 Ибидем, стр. 162.
- 37 Ибидем, стр. 110.
- 38 Морово тело сахрањено је у цркви Св. Петра у Тауеру, а глава у Роперовој (муж ћерке Маргарете и његов биограф) гробници у цркви Св. Дунстена у Кантерберију.
- 39 На пример, Мор у *Утопији* установљава религиозно заснован „месечни дан покре“, када жене клекну до ногу својих мужева, деца до ногу својих родитеља, те исповедају своје грехе и моле за опроштење да очисте душу. Обрнуто усмерен процес не предвиђа.
- 40 Weissgerber, наведено дело, стр. 163.

Svetozar Dunderski, Ph. D.

Novi Sad

THOMAS MORE AND HIS FAMILY UNIVERSITY

Summary

Women had marked deeply the whole More's life and that was probably the most decisive factor initiating his non-compromised fight for female rights and education. He made a unique family university out of his home where he took care of both male and female students. He believed that pedagogy and enlightenment could make both an individual and mankind better (that wouldn't be possible with half of the human race neglected). On that 'university' More offered studying of language, logics, philosophy, theology, mathematics, astronomy, arts, but on the first place he put upbringing of virtue, that is moral education (propagating Socratic inseparability of knowledge and virtue). His eldest daughter Margaret began the most erudite woman in Europe of her time. He was against physical punishment, and pleaded for universal upbringing in contemporary terms. Science and literature were in his view the best means for female virtues forming. His work *Utopia* haven't been properly understood until these days in our culture and even beyond it and its ideas have been passionately taken as their own by the proponents of extremely opponent ideologies.

Key words: Thomas More, women education, family university, *Utopia*

МЕТОДЕ ПЕДАГОШКО-ИСТОРИЈСКИХ ИСТРАЖИВАЊА: ТРАЖЕЊЕ НОВИХ ПУТЕВА

Резиме

Криза традиционалне историјске науке на размеђи 19. и 20. века била је само део оштрије кризе механичког детерминизма у научној мисли. Тежња да се предмети истраживања историјске науке прошири и на проучавање друштвених процеса, друштвеног живота или друштвеног контекста, уноси у естаблирану историју нове методолошке приписује и нове методе истраживања. Данас се већ говори о „методолошком плурализму“, мноштву научних метода, па чак и о томе да је најбоља метода она када се власити разум и маишта користе на сазнајно плодан начин.

Уверења да наука не може бити исправно дефинисана без указивања на метод којим се користе и да се научно знање разликује од других врста, поред осталога, и по методу путем којег се та знања стичу, су оправдана. С обзиром да одбацује „методолошки монизам“, али и „методолошки дуализам“, савремену методологију одликује настојање за спајањем индуктивног и дедуктивног, рационалног и емпиријског пута у трагању за новим сазнањима. Истраживачи на пољу историје педагогије у свом раду најчешће комбинују више метода истраживања; прогресивна метода, репроективна, компаративна, психолошка, биографска метода, само су неке од низа истраживачких метода које се користе у проучавању педагошке прошлости. Као пошито нове методе стичу се моделска анализа и метода сонде, које се суштински ослањају на нову истраживачку парадигму.

Кључне речи: методе, педагошко-историјско истраживање, традиционална наука, историјски филозофија науке, методолошки плурализам

МЕТОДОЛОГИЈА ТРАДИЦИОНАЛНЕ ИСТОРИЈСКЕ НАУКЕ И ПОЧЕЦИ ЊЕНЕ КРИЗЕ ПОЧЕТКОМ 20. ВЕКА

Развој традиционалне историјске науке (еуридијско-генетичке, који је започео након периода просветитељства, а завршио се у првој половини XIX века у делима Ранкеа) доживео је свој врхунац, а истовремено и почетак своје кризе почетком XX века. У том периоду историјска наука се теоријски и методолошки развијала у оквиру два правца: немачког идеалистичког историцизма и француског позитивизма који су у себи својственим, различитим ва-

ријантама заговарали даљи пут у развој историје као науке. Међутим, док су се са једне стране идеалистички историцизам и позитивизам жестоко сукобљавали у погледу методе истраживања, са друге стране су се разлике између те две струје све више брисале јер се већина историчара-практичара није обазирала на теоријско-методолошке претпоставке свога рада већ се задовољавала описом историјских догађаја на темељу суптилно разграђених критичких метода.

Основно обележје „спора око методе“ између представника идеалистичког историцизма и позитивизма је било у томе што позитивисти, инсистирањем на „законима“ историјског развоја, а све по угледу на тадашњи степен развоја природних наука, нису могли својим истраживањима обухватити богатство и специфичности историјског и друштвеног живота. Идеалистички историчари, не само да су осудили „...често примитивна и брзоплета уопштавања позитивизма“ (2, стр. 141), него су и аргументирали могућност истраживања о постојању правилности и понављања у историјском и друштвеном процесу уопште. Можда је најексплицитније образложење методолошког оквира традиционалне историјске науке (по наводу 2, стр. 145) у духу идеалистичког историцизма дао Ernst Bernheim (1850–1942) који је историјско истраживање оријентисао на четири класичне етапе или фазе истраживања (а које су још и данас присутне у неким истраживањима овог типа):

1. Учење о историјским изворима (хеуристика), које обухвата проналажење и упознавање историјског материјала.
2. Критика историјских извора, која подразумева организацију прикупљеног материјала и утврђивање чињеница.
3. Утврђивање значења и повезаности чињеница.
4. Презентација чињеница сазнатих у њиховој међусобној повезаности.

У самој пракси, као што је већ назначено, разлике међу правцима су се све више губиле, па су тако крајем XIX века европска и америчка историографија имале већим делом иста обележја што је и довело до потпуно нове теоријско-методолошке оријентације у развоју историјске науке – догађајне историје (фактографије).

Наиме, теоријско-методолошка основа „догађајне историје“ заснивала се на критичкој анализи извора и тежњи ка беспрекорној прецизности при утврђивању историјских чињеница. Примена критичке методе, бављење појединостима и поузданошћу историјских чињеница, иписивање догађаја и њихово површно повезивање, доводи до тога да историја постаје наука о појединим историјским догађајима, сумњичава према сваком покушају генерализације. За разлику од традиционалне историјске науке која је свој проблем истраживања изражавала питањем: како и зашто је нешто настало, „догађајна историја“ је свој проблем истраживања само ограничила на питање: како, с обзиром да је све историјске промене посматрала као датост и неминовност. Још једно од, вероватно, основних обележја „догађајне историје“ била и илузија да историчар може „избрисати“ своју личност и тако, строго објективно, описивати догађаје као што је то некада мислио и сам Ранке (2, стр. 151).

У исто време, заговорници традиционалне историјске науке настоје да, заједно са филозофима, одбране своју науку од „тренутних скретања“ ослањајући се пре свега у тој одбрани на њене, већ постојеће, теоријско-методолошке и епистемолошке претпоставке. Заправо, тај покушај методолошког „спашавања“ традиционалне историјске науке нашао је упориште у синтези одређених постулата идеалистичког историцизма и позитивизма.

Вилхелм Дилтај (1833–1911) који се првенствено бавио теоријско-епистемолошким посебностима духовних (друштвених, хуманистичких) наука, осуђивао је позитивизам уз уверење да су духовне науке потпуно самосталне и да се као такве налазе у супротности са природним наукама. Сматрао је да се природне и духовне науке не разликују само по предмету сазнања, него и по облицима искуства. Зато је историјску науку и посматрао као науку која се креће искључиво у границама „унутрашњих доживљаја“. У том смислу је и дефинисао своју „методу разумевања“, коју је сматрао посебним „средством“ сазнања у духовним наукама, супротстављајући је тако узрочном објашњењу у природним наукама. Образлажући „методу разумевања“, истицао је да историчар својом интуицијом и непосредним доживљајем може разумети туђи психички живот јер је и он сам најпре историјско биће, па тек онда „посматрач“ историје. У стваралачкој машти, као основном елементу у процесу сазнања, научно објашњење има само улогу помоћног средства. Историчар, наиме, може са великом сигурношћу утврдити материјалне чињенице прошлости, користећи се историјским изворима, али у изучавању друштвеног контекста (стварности прошлости), он мора узети у разматрање свесну, усмерену, духовну, па и емотивну делатност људи коју је немогуће проучавати једнако егзактно као и свет материјалних ствари. Историчар, према Дилтају, не може и не сме „објашњавати“ културне вредности и достигнућа прошлости као пуки одраз материјалних услова тога времена – он их пре свега мора „разумети“. С обзиром да се духовни живот човека не може тумачити искључиво логичким путем, зато се по Дилтају и не може негирати субјективни приступ историчара у процесу сазнања, као и присуство његове стваралачке маште и дубине личног животног искуства. Дилтај вероватно није погрешно у свом психолошком приступу историји и учењем о „уживљавању“ као средством историјског сазнања; али његови неистомишљеници му замерају „апсолутизовање“ субјективне димензије у историјском сазнању, као и супротстављање појмова „разумети“ и „објаснити“. Наиме, историчар не „разуме“ прошлост ако се оријентише само на утврђивање намера и циљева одређених историјских личности или група. „Он мора свести људске мотивације на друштвену подлогу која их у крајњој линији одређује“ (3, стр. 82)

Дилтајевој тежњи да историјску науку заснује на филозофским основама, као и још увек присутној позитивистичкој епистемологији у историјској науци, супротставио се неокантовски филозоф Вилхелм Винделбанд (1848–1915). Он је одбацио традиционалну поделу емпиријских наука према предмету њиховог истраживања и предложио је да се оне класификују на темељу „формалног значаја њихових сазнајних циљева“ (4, стр. 52). Према Винделбанду, емпиријске науке могу с једне стране тежити за сазнањем „општег“, изражавајући то у облику природних закона и оне као такве могу бити зако-

нодавне – номотетичке; са друге стране, у настојању да сазнају појединачни догађај, јединствену и непоновљиву појаву људског живота, оне могу бити идиографске. Практично, и Винделбанд фокусира дистинкцију између природних наука и историје; „...за разлику од природних наука, где логичка мисао стоји изнад опажања, у историји општи појмови имају подређену улогу, сматрао је Винделбанд“ (по наводу 2, стр. 147).

И о „идиографима“ се критички промишљало што само указује да је процес протока и борбе идеја онтичко својство човека и заправо стална искра космогоничког развоја. Замерало им се што су у целини одбацили „номотетичка“ гледишта на историјску науку и што нису до краја разрадили своје основно начело синтезе историјских чињеница са општим, трајним вредностима. Критике су упућивале на потребу синтезе „номотетског“ и „идиографског“ приступа у окриљу критичке филозофије, као и на повезивање економске и психолошке интерпретације прошлости. Иако ове примедбе нису биле нигде експлицитно обједињене, ипак су отвориле пут промишљањима Макса Вебера у оквиру новокантизма.

Макс Вебер (1864–1920) је унео структуралистичку мисао у проблематику друштвених наука, те су његови радови и постали важан извор методолошких разматрања. Као економски историчар, који се бавио и социологијом, психологијом светских религија, методологијом друштвених наука, први је немачки идеалистички историцизам изложио темељној критици. Осудио је идеалистичко схватање да се историјске, али и друштвене науке уопште, могу изграђивати искључиво на мерилима вредносних позиција и супротставио му захтев за провером научних резултата узрочним објашњењима. У том смислу, истицао је да се вредности мењају са културама и појединцима и да би стога научне методе требало „ослободити“ друштвених и психолошких утицаја. При томе се оградио од позитивистичког схватања да историчар може непосредно, емпиријски, сазнати предмет истраживања, који је тобоже разумљив сам по себи и дат у готовом виду у историјским изворима; тек вредносна оријентација историчара опредељује који ће сегмент из „...бесмислене бескрајности светске историје постати предмет истраживања“ (1, стр. 91). „Смисао“ историје се не може сазнати на основи резултата истраживања – историчар је ствара сам.

Разматрајући теоријско-епистемолошке основе друштвених наука, М. Вебер је указивао на неопходност синтезе „узрочности“ и „разумевања“; али „разумевања“ које није спој непосредног и интуитивног знања као код Дилтаја него „разумевања“ које претпоставља формулацију хипотеза у којима су интерпретирани претпостављени односи између мотивације и циљева људске делатности. Те се хипотезе емпиријски испитују, а оне саме тако постављене морају бити део објашњења истраживаних догађаја. Елементе рационалности у људском понашању, према М. Веберу, могуће је истраживати и сазнавати само ако се употребљавају „општи појмови“ и прецизне методе, негирајући при томе позитивистичко гледиште по којем у друштву делују закони истог значаја као и у природи, јер друштвене науке имају своје обрасце деловања. Иако је инсистирао на истраживању „елемената рационалности“ које је до тада било подређено истраживању вредности, М. Вебер вредности ипак није

занемарио. Сматрао је да друштвене науке, полазећи од вредносног понашања социјалних група, могу утврдити „идеално“ људско понашање које одговара тим вредностима. Те обрасце „идеално-рационалног“ понашања М. Вебер је назвао „идеалним типовима“ (видети опширно у М. Ђурић 1964, *Социологија Макса Вебера*). Иако се у почетку нови приступ М. Вебера друштвеним наукама тумачио као покушај спашавања друштвених наука (и историје) од субјективистичког релативизма, каснији развој метанауке и метатеорије је показао да је М. Вебер својим промишљањима иницирао појаву нових приступа у поимању друштвене стварности.

Велика открића на пољу природних наука на размеђи векова су, тако рећи, једним потезом онемогућиле даље објашњење света класичном механиком. Тиме се указала потреба, али и неопходност, за редифинисањем свих појмова на којима се наука до тада темељила. Револуција у физици и математици срушила је не само дотадашње претпоставке о физичком свету, него и о самом карактеру науке. У свакој њеној грани јавили су се напади на ваљаност њених резултата уз захтев за прецизним утврђивањем предмета истраживања и научних метода сваке понаособ. Настала „криза“ историје била је само део опште кризе механичког детерминизма у научној мисли; ни историјска наука више није могла опстати у свом „непомућеном миру“ као наука о појединачним чињеницама.

Слом традиционалних историјских уверења и учења, са својом „несигурношћу“ о „општем“, довео је до две крајности у реакцијама историчара тога времена. С једне стране, долази до продубљивања субјективистичког и релативистичког приступа у историјским истраживањима, а са друге стране се јавља тежња да историја постане „права“ наука тако што ће од истраживања појединачних догађаја прећи на проучавање друштвених процеса (4, стр. 121). И управо та тежња да се предмет историјских истраживања прошири на проучавање друштвених процеса прошлости, друштвеног живота или друштвеног контекста, унела је у етаблирану историју нове методолошке приступе и нове методе истраживања. Тако се данас већ говори о плурализму историјско-методолошких приступа, мноштву историјских метода, па чак и о томе да је најбоља метода она када се властити разум и машта користе на сазнајно плодан начин.

О МЕТОДАМА У ПЕДАГОШКО-ИСТОРИЈСКИМ ИСТРАЖИВАЊИМА

Основни задатак педагогије, а тако и свих њених дисциплина, је стално трагање за сазнањем и истином о стварности која је предмет њеног изучавања. У том процесу сталног трагања за новим сазнањима, методологија као теорија о методама, а заснована на епистемологији, има задатак да проучава настанак, развој и сазнајне вредности метода педагошког истраживања, техничке поступке, процесе и компоненте истраживања, развој научног сазнања у педагогији, педагошке законитости, педагошке теорије, парадигме, истраживачку традицију педагогије. Дакле, методологија педагогије је та која пружа логичка, сазнајна, организацијска, техничка па и стратегијска правила којим би требало да се руководи свако ко жели да дође до нових сазнања.

Оправдана су уверења да наука не може бити исправно дефинисана без указивања на метод којим се користи као и да се научно знање разликује од других врста знања, поред осталог, и по методу путем којег се та знања стичу и развијају. Савремени методолози одбацују тезу о јединствености науке и јединствености научног метода, „методолошки монизам“, коју су заступали представници позитивистичког и емпиристичког усмерења, али истовремено ни не прихватају неокантовски приступ (Дилтај, Винделбанд, ...) оштрог разграничавања природних и друштвених наука са тезом о „методолошком дуализму“. Савремену методологију одликује настојање за спајањем индуктивног и дедуктивног, рационалног и емпиријског пута у трагању за сазнањима. Данас се у расправама о науци са становишта херменеутике запажа општа тенденција умањивања битних разлика између природних и друштвених наука (5, стр. 197). Нити су друштвене науке лишене објашњавалачког знања, нити су природне науке лишене разумеваљачког. „Има, шта више, и неких наговештаја поновног методолошког јединства науке посредством херменеутичке методе“ (исто). Исто тако, постпозитивистичка филозофија науке одбацује схватање о независности методе истраживања од теорије; у том смислу, савремена методологија и признаје међузависност теорије и методе јер верује да метод није теоријски неутралан. Зато је данас и присутно уверење да подесност метода за неки домен истраживања зависи од усклађености онтолошких и епистемолошких претпоставки, аксиологије и теорије која је у основи проблема истраживања.

Целовито примишљање о научном методу укључује разматрање његове природе и суштине, његове структуре и форме, функција које има, његове вредности и његовог развоја. Осим тога, научни метод се може посматрати и из угла различитих перспектива: с обзиром на различите контексте – временски, културни, социјални, теоријски и с обзиром на проблеме и циљеве које наука има и решава и који се такође стално мењају. Тако се о методи може говорити као о општој методи или стратегији научног истраживања која не зависи од садржаја или предмета истраживања, као о методи својственој одређеној групи наука и као о посебној или специјалној методи која је усклађена са природом и суштином предмета који сазнаје. Ова подела указује на дистинкцију општег и посебног у истраживању, али и на промишљање о јединству науке с обзиром да су опште методе научног истраживања (анализа, синтеза, апстракција, генерализација...) готово истоветне у свим наукама. Када је реч о сазнавању друштвене, а самим тим и педагошке прошлости, методолози углавном сматрају да за њено конкретније разумевање постоји неколико теоријских путева или метода:

1. Историјско-дескриптивна метода, која подразумева појединачни опис или индивидуализацију, при чему је значајно да изабрана појава коју истражујемо (предмет истраживања) буде добар егземплар врсте, групе или миљеа који представља или којем припада. Наиме, потребно је направити такав исечак прошлости који ће „стајати“ уместо целине тј. који ће репрезентовани целину, а сазнање до којих се дође о „делу“ уједно ће важити и за целину. У том случају, узорак је целина у малом, а све битне квалитативне особине целине се

- налазе у узорку. Дакле, истражити једног или неколицину типичних представника једне „класе“, значи сазнање о целој „класи“ (ако ваљано спознамо Хербартову мисао, учење и дело, онда смо углавном спознали и мисао осталих хербартоваца; ако пак пажљиво анализирамо једну патријархалну породицу, онда са великом вероватноћом можемо донети суд о свим патријархалним породицама и сл.)
2. Метода теорије система (7, стр. 72) подразумева холистички приступ, „тотализацију“ предмета истраживања или, тачније, методолошко начело по којем је целина „надмоћна“ у односу на своје делове; „... појединачно сазнати делови се морају складно уклапати у целину, јер истина је целина“ (исто). Свако изучавање неке појаве значи њено издвајање из целине веза и односа са другим појавама те је стога нужно да се она, после анализе у појединостима, опет врати у целину и тек тада сазна и разуме у целини стварних веза и односа којима припада (до сазнања о покрету „Радне школе“ у Србији можемо доћи тек по изучавању мисли и дела свих његових представника уклапајући их потом у складну целину веза и односа и сл.)
 3. Контекстуална метода или контекстуализација (7, стр. 74) предмет истраживања ставља у позицију зависности од средине или друштвеног контекста. Наиме, свака појава која се истражује може се сазнати само ако се повеже са спољашњим условима у којима настаје; када се сазнају услови који су иницирали појаву и услови у којима је појава егзистирала, сазнаје се и сама појава (васпитање жена у историјској димензији, друштвена условљеност наставних садржаја и сл.)
 4. Историјско-херменеутичка метода фокусира пут сазнавања који води ка разумевању смисла, тумачењу значења и интерпретацији предмета истраживања у конкретном друштвеном контексту. Разумевањем и интерпретацијом можемо сазнати како прошли, тако и стварни свет јер је процес постојања неодвојив од процеса разумевања. „Суштински циљ херменеутике јесте стицање разумевања других култура, деловања група, појединаца, разумевање услова и животних стилова, како у прошлости, тако и у садашњости“ (6, стр. 83), док се само „разумевање“ поима као узајамни процес између истраживача и истраживане појаве или чињенице. У педагошко-историјском истраживању, историјско-херменеутичка метода је усмерена на квалитативну анализу предмета истраживања, на разумевање о могућностима људских манифестација у датом времену, слободи људске акције као и на интерпретацију проучаване појаве у конкретном друштвеном контексту. У том смислу, ова метода нас може, на пример, довести до одговора на питања како разумети одређену педагошку праксу у прошлости, има ли та пракса или учење неко друго, „скривено“ значење, како да се иста интерпретира у ширем друштвеном и културном контексту што ће омогућити унапређење њеног разумевања и сл.

Истраживачи на пољу историје педагогије у свом раду најчешће комбинују више метода. Педагошко-историјски извори често могу да нам пруже више информација него што смо очекивали, посебно онда када применимо у комбинацији директну и индиректну методу (8, стр. 52). Само у комбинацији ове две методе на конкретном извору или групи извора можемо доћи до информација које нису експлицитно наглашене. Прогресивна метода, ретроспективна, компаративна, типолошка, биографска метода су само неке од низа специјалних истраживачких метода које се користе у сазнавању прошлости, а као потпуно нове методе које се примењују у историјским истраживањима су моделска анализа и метода сонде (исто), а које се суштински ослањају на нову истраживачку парадигму.

О МЕТОДИ ИЗ ДРУГОГ УГЛА

У почетном промишљању о методи истакнуто је да методологија, између осталог, обезбеђује и важећи систем правила којих истраживач треба да се придржава уколико жели да успе у трагању за новим сазнањима. Међутим, да се истраживачи не руководе увек важећом и већ познатом методологијом, није ни потребно доказивати. Довољно је истаћи да се ње не придржавају они истраживачи који дођу до научног открића без ње и насупрот њој – када открију нову методу. Очигледно је да метод сам по себи не води увек према сазнању, као и то да методологија не „прописује“ правила како доћи до научног открића већ правила која се морају поштовати да би се једно откриће признало као научно.

За традиционалну науку, све методе које воде до сазнања истине су у начелу прихватљиве. У њој се без методе не може направити нити један корак; али није ли истински корак у науци управо онај када се напусти стара метода и открије нова метода мишљења и истраживања!? Тачно је да се без метода у науци не може, али понекад се мора и против методе, нарочито старе. Није свако ново истраживање слепа примена правила научног истраживања; оно је у исто време и њихова провера и могућност да се она допуне и исправе и зашто не, одбаце у име плоднијих правила. Оне који слепо верују у методе Фајерабенд вероватно с правом назива методистима, с обзиром да су се промене у науци, па и научне револуције, догодиле управо онда када су се научници окренули од устаљених научних метода и вођени новом мишљу или интуицијом дошли до новог решења. Јер да су проблем могли да реше путем познатих метода, вероватно да не би било потребе да стварају нову. Ако се до научног открића понекад дође без или против устаљених метода и образаца науке, то само може да значи да постојеће методе и обрасци нису једини могући начин мишљења и сазнавања.

Нова истраживачка парадигма не само да „приморава“ истраживача на пољу друштвених наука да много тога потисне, како би неоптерећен могао да мисли на другачији начин о науци и њеној методи, него и наговештава слом традиционалне методологије. Традиционалне методологије коју је у првом реду занимао објекат, а не субјекат, која је стварност посматрала као ствар, а

не као значење, која је веровала да стварност треба објаснити не видећи да се она треба разумети, која је веровала да је углавном једна теорија о стварности тачна, а друге погрешне, која је своју објективност схватала као неутралност и која на крају није била довољно свесна филозофских претпоставки науке. Можда би зато истраживачу педагошке стварности требало да буде страна свака школска подела на научне дисциплине и теорије које се искључују као и да му тежња за сазнањем целине буде репер у раду. Целине која остаје несазната и несазнатљива, али стоји као идеал сазнања и вероватно мерило „истине“. У том смислу, у осмишљавању свога рада у трагању за новим сазнањима на пољу педагогије, истраживач мора дати предност синтези над анализом, мудрости над знањем, доброј теорији над пуком техником, машти и имагинацији над статистиком. Традиционална наука нам је показала да смо ми увек нешто више од онога како се видимо у њеној слици света. Можда је зато на путу истине само онај истраживач у педагогији који верује да је „истина“ у односу субјекта и објекта, а не само у једном од њих.

Л и т е р а т у р а :

- 1 Вебер, М, (1986), *Методологија друштвених наука*, Загреб, Глобус.
- 2 Gross, M, (1980), *Историјска знањост*, Загреб, Центар за повијесне знањост.
- 3 Дилтај, В, (1980), *Заснивање духовних наука*, Београд, Просвета.
- 4 Кока, Ј, (1994), *О историјској науци*, Београд, СКЗ
- 5 Ристић, Ж, (1995), *О истраживању, методу и знању*, Београд, ИПИ
- 6 Савићевић, Д, (1996), *Методологија истраживања у васпитању и образовању*, Брање, Учитељски факултет.
- 7 Cohen, L. & Manion, L. (1994), *Research Methods In Education*, London, Rotledge.
- 8 Švec, Š, (1994), *Metodologicke zdkladi pedagogiky*, Bratislava, Univerzita Komenskeho.

Olivera Knezevic Floric, MA
Novi Sad

METHODS OF HISTORICAL RESEARCH IN EDUCATION SCIENCE: PURSUIT OF NEW WAYS

Summary

The crisis of traditional historical science at the turn of 19th to 20th century was only a part of mechanical determinism general crisis in scientific thought. Aspirations to broaden historical science research subject to the study of social processes, social life or social context bring into traditional history new methodic approaches and new investigating methods. Today it has already been accepted as 'methodic pluralism', numerous scientific methods as the best solution, and there is even an argument that the best method is the one unifying reason and imagination in a cognitively fruitful way.

There is no doubt that science can't be well defined without pointing the method, and also that scientific knowledge is comparing to the others a special one, among other

things, just due to the method. Rejecting 'methodic monism' as well as 'methodic dualism' contemporary methodology inclines to unify inductive and deductive, rational and empirical way in search for new knowledge. Educational historians combine in their work several investigating methods: progressive, retrospective, comparative, typological, biographic are only some of the methods used in the study of educational past. As completely new methods there are: a model analyses and a probe method basically relying on the new research paradigm.

Key words: methods, pedagogically historical research, traditional science, post-positivist philosophy of science, methodic pluralism

ПРИЛОГ НОВОЈ МАТРИЦИ ШКОЛЕ

Резиме

Раг представља допринос размишљању савремене школе, њених функција и места у друштву. Да би школа постала модернија и хуманија, аутор се залаже за њену 'универзалну реформу' као врсту систематског процеса научног истраживања на три подручја школског васпитања и образовања: програмско-садржајном, педагошко-дидактичком и социјално-психолошком.

Кључне речи: школа, наставни план и програм, дидактика, настава, социо-емоционална клима у школи

Школа је репрезент институционалног васпитања и образовања од како постоји цивилизовано друштво. Као друштвено-педагошка институција намењена васпитању и образовању младих генерација она је у више минутих столећа одиграла незамењиву улогу у припремању за живот и развој највећег дела људске популације. Данас је школа, сасвим сигурно, изгубила свој монополистички утицај на младе. Али, без обзира на растућу разноврсност образовних извора, алтернативних и неформалних облика образовања, образовање је делатност која се још увек у највећој мери остварује у школи. „Једино школа поступно и систематски води ученика кроз комплекс образовних активности утемељених на експлицитним циљевима, задацима, плановима, програмима, процедурама учења и праћења остварених резултата.“ (Хавелка, X, 1996, стр. 40)

Расправе о школи и њеним функцијама данас, најчешће се свде на екстраполаризоване ставове изражене кроз дихотомију: доле школе, и боља је и најгора школа од њеног непохађања. Дакле, са једне стране то су захтеви за десхоларизацијом, а са друге, захтеви за јачање ауторитета и селективности школе. Читав покрет у свету, а не само научна критика позната као „радикална критика школе“, повезан је са именом Ивана Илича (1972). Критика Илича усмерена је на хиперинституционализацију водећих институција у савременом друштву, и на огромну бирократизованост и дехуманизованост школе, уз истицање става да школа онемогућава правилан развој деце. Иличева критика школе предимензионирана је и није до краја теоријски разрађена, а модел образовања који нуди делује утопистички, као враћање на учење из непосредног живота посматрањем оних који су неке вештине научили. Илич образовање свде на индивидуални чин, успостављајући у пот-

пуности образовање као друштвени феномен. Ипак, тешко је сагласити се са ставом да је „ту провокацију (укинути школу) латиноамеричког теолога наука о васпитању прихватила превише озбиљно“ (Klaus-Jürgen Tillmann, 1994, стр. 19). Пре би се могло закључити да је Иличева „радикална критика школе“ центрирала на школу и образовање широку јавност у целом свету и представнике различитих наука.

Међу бројним критикама које упућују данашњој школи представници различитих дисциплинарних матрица најчешће се истичу: традиционалност, затвореност, доминација ауторитарних хијерархијских релација, селективност, репресивност, предимензинираност наставних програма, компетитивност... Готово да не постоји сегмент структуре и организације васпитно-образовног процеса у школи који је остао ван домаћаја критике. Јединствен захтев који се налази у свим партикуларним критикама школе је захтев да школа мора да се мења, и да је криза школе евидентна. Према неким ауторима, криза школе је „више резултат луцидности у односу на проблеме и храбрости у односу на решавање тих проблема, него што је резултат наших заблуда и наших слабости“ (Mahen, R. 1968, стр. 9). Криза школе је у основи нормативна, а узроци кризе школе данас су у томе што њен модел није коресподентан са владајућом „научно-технолошком парадигмом“ света који се мења. У свим реформским трансформацијама школе једно од кључних питања је педагошка реформа. Овом синтагмом обухваћене су „унутрашње“ трансформације, реструктуализације и иновације у васпитно-образовном процесу. Педагошка реформа посматрана као научни проблем има интердисциплинарни карактер: педагошки, филозофски, социолошки, психолошки, што јој даје вишеслојност, вишезначност и вишедимензионалност.

За разлику од спољашње, нормативно-организационе реформе чије су координате одређене законима, прописима, уредбама, „унутрашња“ реформа се ослања на стручна и научна сазнања релевантних наука, што представља извориште многоструких тешкоћа. То су, с једне стране, питања теоријских претпоставки реформи, а са друге стране, дивергентности инструкција и стратегија моделовања наставне праксе. Било би неопходно стога један „расут, мозаичан, тешко доступан корпус научних, стручних и практичних садржаја“ из истраживања различитих дисциплина синхронизовати и повезати у „целовито промишљање проблематике образовања“ (Хавелка, Н, 1995, стр. 37).

„Унутрашња реформа“ школе треба да представља, дакле, систематски процес научног испитивања и промишљања битних питања организације васпитања и образовања које треба да буде утемељено као интердисциплинарни истраживачки пројекат.

Ефекат ових истраживања треба да буде модернија, хуманија, ефикаснија школа, окренута у потпуности аутентичном ученику са реалним капацитетом развоја, интересовањима, потребама, развојним проблемима. Утемељивање школе у савременој научно-технолошкој парадигми квалитативно се разликује од утемељења досадашње основне школе. „Свет промена епохалног карактера доводи традиционалну школу, оптерећену статичношћу,

адаптибилношћу, масовношћу, индоктринираношћу, на прекретницу, у нову етапу коју карактерише динамичност, флексибилност, квалитет, интензивност, индивидуалност“ (Пивац, Ј, 1990, стр. 403).

Научно-технолошко утемељивање школе промовише нови избор и структуру садржаја, нову технологију наставе, чиме се указује да је време традиционалне школе и њеног отпора променама, сасвим сигурно иза нас. Будућност школе је заправо у њеном сталном мењању и трансформисању, било да је реч о целини, или појединим сегментима. То је услов њеног опстанка и најбољи начин њеног одговора на промене у друштву и захтева који се пред њу постављају. Правци промена школе требало би да иду ка моделу школе „по мери ученика“, и да обухвате три битна аспекта школског образовања и васпитања. И то:

- програмско-садржајни,
- педагошко-дидактички,
- социјално-психолошки аспект.

Програмско-садржајни аспект школе представља заправо одговор на основно питање пред којим се школа налази, а то је ШТА УЧИТИ у школи. Преко садржаја васпитно-образовног рада ученици се сусрећу са историјским искуством, културним наслеђем и са стварношћу. Са садржајног аспекта, васпитно-образовна активност у школи темељи се на наставном плану и програму, који ако се схвати статично и ригидно, може водити директивној настави. А савремена настава данас, одређује се, пре свега, терминима диференцијација, индивидуализација, активност и иницијативност ученика. Са таквом наставом не кореспондирају на прави начин унификовани, стандардизовани наставни програми. Они у савременој школи представљају динамични систем делатности за организоване активности у школи. У концепцији наставних програма основно питање је питање избора наставних садржаја. Програми не представљају коначне суме знања и нису дати једном заувек. Они су израз одређеног времена, научног, културног и техничко-технолошког развоја. Готовог обрасца за избор садржаја нема. Могуће је поћи од неколико релевантних критеријума: заступљености научних знања у програму одређеног предмета, степена иновативности научног садржаја, односа научног и емпиријског садржаја, вредносног аспекта садржаја. Садржаји морају да буду репрезентативни и егземпларни и да ученику пружају увид у темељне законитости релевантне науке, као и карактеристичан начин мишљења те науке. На избор садржаја у наставним програмима велики утицај има и неслућени развој науке и технике. Због тога је актуализација садржаја образовања и њихово усклађивање са захтевима научно-техничког прогреса суштински и незаобилазни задатак школе у читавом свету.

Поред пораста обима информација (обим се удвостручава сваких пет година), у наукама долази до изражаја процес генерализација научних концепција, метода, система. Традиционални наставни програми усмерени су ка давању знања о научним чињеницама и теоријама и предимензионирани су, при чему се претпоставља да су садржаји наставе одређујући чинилац развоја сазнајних способности ученика. Међутим, „појединац није у могућности, чак

ни током читавог свог живота да савлада ни један наставни предмет, ако савладати значи усвојити све чињенице, законе, принципе, правила“ (Брунер, Ј, према Ђорђевић, Ј, 1987, стр. 95).

Зато традиционални наставни програми, у целини гледано, нису коресподентни животу у савременом свету. Тај свет се континуирано мења и у њему су услови успешног функционисања иницијативност, флексибилност, креативност, оригиналност, критичност. Због тога у избору садржаја треба водити рачуна да се издвајају основни појмови, водеће линије и њихова битна, суштинска својства у оквиру методолошке структуре датог предмета. Схватање структуре предмета омогућава смисаоно повезивање елемената у њему, чиме се обим знања може свести на кратак низ основних појмова и идеја“ (Ђорђевић, Ј, 1996, стр. 471). На тај начин „базична, фундаментална знања представљаће основу која ће касније и постепено бити допуњавана и обogaћивана новим знањима“ (Ђорђевић, Ј, 1996, стр. 471). На тај начин је могуће интернализovati и лично кроз мноштво канала и извора информација. Избор садржаја као битни део програмско-садржајног аспекта школе и наставе, по својој суштини задире и у њен педагошко-дидактички аспект. Јер, наставни програм није само низ садржаја једне науке. Тек дидактички дизајнирани, они представљају наставни садржај, односно наставни програм (les programmes et methodes – садржај и поступци). На дидактички концепт васпитно-образовног рада утичу и савремена схватања природе учења. Уместо адаптивног учења и њему одговарајуће „седеће, слушајуће, гледајуће“ наставе, предавање знања у готовом виду које ученици треба да запамте и репродукују, прихвата се концепт откривајућег учења у коме ученик самостално формулише проблем, стваралачки је активан и критички учествује у његовом решавању. Уместо учења чињеница, података и њиховог запамћивања, ученик треба да научи како се учи. Дакле, васпитно-образовни рад се темељи на развијању способности учења и стварања нових знања.

Ако је за програмско-садржајни аспект наставе и школе темељно питање и најважнији проблем избор валидних садржаја наука и њихово дизајнирање у наставне програме, онда је за педагошко-дидактички аспект најважније питање стварања наставних стратегија у којима доминира активно учење које представља најбитнију одредницу савремене наставе. Дидактичка теорија, проучавајући оба питања, нуди валидне одговоре моделовањем савремених наставних система. Већина тих система заснива се управо на методи активног учења. То су, пре свих, проблемска настава, откривајућа настава, диференцирана настава, индивидуализована настава... Задаци ученика који проистичу из ових модела наставе нису више „седење, слушање и гледање“, већ реорганизација и трансформација наставних садржаја, истраживачко учење, вербализовање принципа, откривање правила и њихова примена, проналажење нових, имплицитних идеја у тексту који се учи, учење принципа, развијање осетљивости за проб леме, попуњавање празнина у тексту садржаја који недостају, повезивање информација, дефинисање тешкоћа, откривање и реконструкција садржаја помоћу поновне инвенције, односно стваралачко учење за које је карактеристичан процес реинвенције, организовање и извођење експеримената, развијање малих истраживачких пројеката, итд. (Квашчев, Р, 1980).

Овако дефинисане активности ученика у настави маргинализују питање објекатско-субјекатске позиције ученика у настави. У таквој настави пре се може говорити о партнерским односима наставника и ученика. Активности наставника такође су битно другачије. Оне се квалитативно мењају и односе се, пре свега, на стварање адекватних дидактичко-методичких услова како би ученичке активности могле да се изразе као аутентичне стваралачке активности и како би доприносиле све већем осамостаљивању ученика (према: Кркљуш, С, 1998, стр. 311).

Савремена дидактика проучавајући наставу као основни категоријални појам, о њој говори као о социјалном систему који представља извориште различитих васпитно релевантних искустава. Тако одређена настава представља дводимензионални процес; садржи димензију садржаја и димензију релација које се успостављају између наставника и ученика (Schaffer, 1976, према: Јелавић, Ф, 1991, стр. 18).

Од структуре и квалитета тих релација битно зависе ефекти васпитно-образовног рада. Настава дакле интегрише наставне садржаје, активности њиховог пријема и обраде, и социјално-психолошки контекст у коме се све то догађа (Јелавић, Ф, 1991, стр. 18). Синтагмом социјално-психолошки контекст маркира се чињеница да се настава заснива на облицима социјалне интеракције и да васпитни ефекти (вредносни систем, ставови, интересовања...), зависе и од социјалног искуства.

У зависности од предметне усмерености релевантних истраживања, социјално-психолошки контекст дефинише се различитим терминима: социјална клима (Lippit, White, 1968, Мандић, П, 1980), социо-емоционална клима (Ной, 1969, Merland, 1975, Ољача, 1996), разредна клима (Чудина, М, 1985), емоционална клима (Borphy, J, B, 199, Бабић, 1983), педагошка клима (Borphy, J, B, 1989, Бабић, 1983), педагошка клима (Лакета, Х, 1996), атмосфера у настави (Ђорђевић, Ј, 1996).

Без обзира на то за који ћемо се термин одредити, реч је о „стању психосоцијалних односа у разреду“ (Звонаревић, М, 1981), односно о „ситуацији у разреду која олакшава, отежава или онемогућује процес учења и одређена је наставниковим понашањем и карактеристикама ученика“. (Borphy, 1989). То је, дакле, она димензија наставе која респектује успостављање релација између субјеката и васпитно-образовном процесу. Социо-емоционална клима може бити клима компетенције, социјалних конфликта, клима отпора и нетрпељивости, или клима кооперативности, социјалне кохезије и афирмације личности, продуктивна клима. Социо-емоционална клима одређена различитим облицима интерперсоналних, интеракцијских и интеркомуникацијских односа између ученика, између група ученика, између наставника и ученика, сасвим је извесно, представља значајни васпитно-образовни потенцијал. и целокупни васпитно-образовни процес представља резултат интерперсоналних односа, јер се човек формира једино у интеракцији са другим људима.

Педагошка и психолошка истраживања су потврдила претпоставку о значајној повезаности интерперсоналних односа и ефеката васпитно-образовног рада. Такође је потврђено да структуру и квалитет социјалних интер-

акција димензионира наставик. Према појединим ауторима, суштина васпитно-образовног процеса, „наставе и поучавања као наставне активности је управо у квалитету односа између наставника и ученика. То је важније него оно шта наставник предаје и како то ради“ (Гордон, Т, 1998, стр. 2).

И на крају „школу данас једни окривљују за све болести друштва, а други је сматрају потенцијално кадром да болесно друштво излечи“ (Шмит, В. Х. О, 1999, стр. 32). Она је пак, само огледало друштва. И све болести друштва у школи су маркантније, јер је на школу непосредно или посредно, центрирано читаво друштво.

Л и т е р а т у р а :

1. Врофу, Ј, „Утицај наставника на постигнућа ученика“, у књизи: *Психологија знанос и едукација, Школске новине*, Загреб, 1989, стр. 87–109.
2. Гордон, Т, *Како бийи усјешан насјавник*, Креативни центар, Београд, 1998.
3. Ђорђевић, Ј, Научно-технолошка револуција и промене у наставним програмима, *Зборник Инсјијиуа за једагошка исјираживања*, Београд, 1987, бр. 20, стр. 90–101.
4. Ђорђевић, Ј, „Савремене тенденције у избору наставних садржаја“, *Педагогија*, Београд, 1995, бр. 1–4; стр. 465–475.
5. Хавелка, Н, „Социолошки и психолошки аспекти образовања и промене у образовању“, *Педагогија*, Београд, 1995, бр. 1–4, стр. 35–51.
6. Јелавић, Ф, „Настава и наставни процес“, у књизи: *Основе дидактике*, Школске новине, Загреб, 1991, стр. 17–47.
7. Кркљуш, С, *Дидактички дисјиуи*, Нови Сад, 1998.
8. Пивац, Ј, „Прилог приступу проучавања школе у свету који се мења“, *Педагогија*, Београд, 1990, бр. 4, стр. 403–406.
9. Шмит, В, Х, О, *Развој дејији*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1999.
10. Tilman, Klaus-Jürgen, *Увод у теорију школе*, Educa, Загреб, 1994.

Svetlana Kostovic, MA

Novi Sad

CONTRIBUTION TO A NEW SCHOOL MATRIX

Summary

The author participates in a discussion on a contemporary school, its functions and its place in the society. Pleading for a modern and more human school she is calling for 'internal reform' as a kind of systematic process of scientific study covering three aspects of school upbringing and education: aspect of curriculum and teaching contents, pedagogically–didactical and socially–psychological aspect.

Key words: school, curriculum, didactic, instruction, socio–emotional climate in school

ЕКОЛОШКО ВАСПИТАЊЕ – ЕКОЛОШКО ОБРАЗОВАЊЕ – ПЕДАГОГИЈА ПАРТНЕРСТВА СА ПРИРОДОМ

Резиме

У ирилогу се разматрају неке одреднице и дефиниције еколошког васпитања, еколошког образовања као и педагогије која се бави хуманим, партнерским односима човека и природе. Прецизније се промишља и појам околина у педагошком аспекту. Педагогија партнерства са природом преузима комисијенцију над еколошким васпитањем и образовањем и импликује захтев за консензуисањем теорије.

Кључне речи: еколошко образовање, еколошко васпитање, околина, педагогија партнерства са природом

Еколошко васпитање (*Umwelterziehung*) у педагошкој литератури означава „стабилирани термин за педагошко и дидактичко бављење еколошким темама у школи, али и изваншколским процесима образовања“.¹ Појам се појавио седамдесетих година и још увек није прецизно и једнозначно дефинисан.² Обухватнија дефиниција изнета је на интернационалној Конференцији о васпитању за заштити околине. Она садржи сва до данас још релевантна подручја. У овој тзв. Београдској декларацији назначено је:

1. Еколошко васпитање треба да произиђе из околине у својој целиности, дакле из природних као и од човека обликованих еколошких, политичких, привредних, технолошких, социјалних, културних и естетских услова.
2. Оно треба да се извршава као континуирани процес унутар и изван школе.
3. Примењује интердисциплинарне методе.
4. Подстиче на активно суделовање у ширењу и решавању проблематичних ситуација и тенденција.
5. Важна питања околине разматра из интернационалне перспективе.
6. Сваки раст и развој просуђује унутар аспекта околине.

1 Bolscho, D., Eulfeld, G., Scybold, H., *Umwelterziehung: Neue Aufgaben für die Schule*, München, Wien, Baltimore, 1980. s. 12.

2 Упореди, UNESCO: Zwischenstaatliche Konferenz über Umwelterziehung. Tiflis, 1977. UNESCO – Konferenzbericht Nr. 4. Bonn. 1979, s. 5.

Дискусије које се воде о појмовима: еколошко васпитање, еколошко образовање, еколошко учење, еколошка педагогија су академске природе и не помажу много практичарима. Али, намеће се дилема: не води ли погрешно тумачење ових појмова томе да се у пракси водеће идеје или циљеви могу да занемаре?

У свакодневной школској терминологији најчешће се користи појам *еколошко образовање*, иако се у многим институцијама говори и о *еколошком васпитању*. Појам „образовање“ означава персоналну целовитост, као и све оно што свака особа треба да усвоји. Овим појмом наглашавају се процеси који воде одговорности према околини која се схвата као човеков партнер, са тенденцијом промене ставова, самоспознајом и развојом еколошке свести. Појам „васпитања“ тежиште ставља на промену спољашњег понашања. У строгом смислу, еколошко васпитање и образовање теже освешћењу особе, у развијенијој форми промени њене свести уз адекватно еколошко понашање. У условима када је образовање усмерено на „критичко–дистанцирано држање индивидуе“, када се односи на појединца кога посматра интегрисаног у политичко–социјалном контексту, тада образовање постаје „темељна оријентациона тачка целокупне васпитне делатности“.⁴ При интерпретацији бројне литературе ипак се може закључити да се и уз овако скицирани смисао образовања, еколошко васпитање и еколошко образовање често посматрају као синонимима.

Као пандан појму еколошко образовање у енглеском језику среће се појам „environmental education“. Седамдесетих година, *IUCN (International Union for the Conservation of Nature and Natural Resources)* изводи следећу дефиницију „Еколошко образовање“ (*environmental education*) је процес препознавања вредности и тумачења представа (*concepts*) у погледу на развој способности и ставова, који су потребни да би се однос човека према његовој култури и његовом природном свету (*biophysical surroundings*) разумео и ценио.“⁵ Чак и ако постоје неке нејасноће око превода, не постоје сметње да се еколошко образовање обухватно посматра, како је изложено у дефиницији. Ради се о ставовима који су усмерени на аспект промене понашања, које је у њиховом испољавању могуће мерити. Ипак, растављање на еколошко образовање и еколошко васпитање није увек довољно јасно и прецизно. Од еколошког васпитања тражи се упућивање „ка новим начинима размишљања, вредносним оријентацијама, облицима деловања у односу према околини“.⁶ Промена вредносних оријентација у овом смислу, требало би да одражава поступање према образовној свести. Уз ово размишљање ваља напоменути свака инструментализовано изведена промена вредностних оријентација неће бити трајна у деловању појединаца. Надаље, образовни и васпитни елементи често се прожимају у једнакој мери, али су ставови о еколошком васпитању различити

4 Kaiser, A., Kaiser, A., *Studienbuch Pädagogik*, Königstein/Ts. 1981. s. 66.

5 Eulefeld, G., u.a. *Ökologie und Umwelterziehung*. Ein didaktisches Konzept Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, 1981, s. 61.

6 Holzknecht, prema Müller, G.J., *Mittweltbezogene Pädagogik*, Erleben und Lernen in zivilisationsferner Natur. DSV/Weinheim 1995. s. 20.

и глобални. Њихова валидност доведена је у питање најпре у пракси многих институција путем исправног прагматичког поступка: нпр. отклањање отпада, компостирање, акција сакупљања смећа итд.

Неки истраживачи су увидели да је за еколошки примерено деловање потребно екологизирање оквирних услова. Језгровитост овога може да се постигне путем индивидуалистичких стратегија.⁷ Овом задатку се прилази путем обликовања поједино датих оквира деловања. „Све мере, поступци и развоји у нашој друштвеној реалности су на компликовани начин један са другим повезани и често је тешко применити њихово еколошко деловање. Ова несигурност која се изражава у конфликтима унутар научника и у супротностима између друштвених групација, води такође томе да се на изражавају и не испробавају ни могућности, јер их нико није ниједном испробао“.⁸

Ако уопштено посматрамо, можемо уочити да се почетна нада наших еколошких ишчекивања и планирања показала као грешка планирања. То чини јаснијом тешкоћу – а можда чак и немогућност – процене последица делатности и истовремено испитивање или предвиђање очекивања за будуће генерације. Ради се о упитаности саме парадигме одрживог развоја смишљене као (за сада) могући концепт даљег опстанка човечанства. Из овога аспекта, бледо изгледа, али је ипак постављена нада у могућности деловања институција васпитања и образовања, нада у способност учења индивидуе и друштва, а са тиме је повезано „очекивање свесног опхођења са одговорним обликовањем техничког и друштвеног развоја“.⁹ У овом оквиру потребно је експериментално учење. Оно може створити креативне претпоставке, развити могућности деловања које се односи на околину, а која ће служити заштити околине.

„Поред сигурности, очувања темеља и одговорне, свесне употребе добара из природе: ваздуха, тла, воде као егзистенцијалне основе човековог живота, једнако вредно морају се посматрати вегетација и животињски свет у нашем животном окружењу“.¹⁰

ПРЕЦИЗНИЈА ОДРЕЂЕЊА ПОЈМА „ОКОЛИНА“

Промишљање околине у педагошкој свести мењало је своје значење, посложавало се, ширило, тако да сада можемо разматрати узлазни период развоја од представа непосредне, физичке, културне, или пак вештачки изграђене околине (*Umwelt*), преко партнерског, хуманог, равноправног саживота са природном околином (*Mitwelt*), до самог образовања за партнерски однос са околином (*Mitweltbildung*).

Идеја партнерства са околином, хуманог односа човека и окружења и окружења настала је деведесетих година. Сматра се да овај појам произилази

7 Dierkens, M., Fietkau, H.J., *Umweltbewusstsein. Umweltverhalten*. Karlsruhe, 1988., s. 174.

8 Ибидем, с. 174.

9 Ибидем, с. 175.

10 Heringer, према Müller, G.J., Ибидем, с. 21.

из романтике, зачетке има у Русоовим промишљањима, а употребљавали су га и други мислиоци (*Adelbert von Chamisso, Aleksandar von Humbolt*). Партнерство са околином постало је супротан термин ономе који је важио пре њега: господарство над околином (*Vorwelt*). У човеку је, хронолошки посматрано, расла тежња за једном неоштећеном околином као и апокалиптична могућност ишчезавања ових партнерских односа са околином, с обзиром да човек крупним корацима граби свом самоуништењу, ишчезавању. Ово изумирање важи као упозорење за човечанство. Партнерство са околином значи нешто више од самог односа у који човек ступа физичким присуством у околини. Овде постоји једна етичко-филозофска компонента, околина постаје партнер, добија хумане и људске обресе (*Umwelt* постаје *Mitwelt*) и губи тиме своју објективну расположивост. Околина (*Umwelt*) импликује често адитиван начин гледања: човек и околина. Околина у појединачним ситуацијама постаје лако расположиво поље човековог посматрања и деловања.

Генеза промишљања човековог партнерског односа са околином као, у крајњој консеквенци, могућности самог човековог опстанка, ишла је ка ширењу, отварању појма партнерства са околином (*Mitwelt*). „Наша природна, партнерска околина (*Mitwelt*) је све што је од природе настало и што је са људима у свету. Да бих то нагласио, говорићу о околини као партнеру (*Mitwelt*) уместо о нашој физичкој, непосредној околини. У индустријском друштву заједно су испреплетени човекова људска околина (*Mitwelt*), са његовом физичком околином (*Umwelt*), тако као да она нема властитих вредности и увек само толико вреди, колико је нама самима вредна.“¹¹

Природна околина не постоји сама, насупрот њој стоји вештачка (изграђена) или културна средина, допуњава је и обе образују целину: околину којој је човек партнер. При томе је неопходно занемарити или прикрити супротности које постоје између природне и културне околине. Човек који је творац своје вештачке околине заузима се одговорно за њу, али и за природну околину. Тако реагујући испољава отвореност и одговорност свога партнерског односа са околином коју наглашава и *Mayer-Abich* у свом тумачењу. Само путем ове стечене одговорности човек може успети да измири природну и вештачку околину.

„... Ми свакако поново спознајемо овде и ту биљке и птице, али само из тога најчешће се не напредује, јер из саме спознаје не би ништа следило. Ми немамо ништа више са природном околином ако каткада одредимо да у њој још има биљака и животиња, то није довољно да их урачунамо у наш стварни свет (*Wirkwelt*). Тако они ишчезавају мало-помало из околине човека који живи у индустријском друштву, тако да опажање природне околине најзад сасвим пропада. Види се само оно, чиме се непосредно бави.“¹²

Смањивање човековог опажања природне околине не значи само властито редуковање човека у природној околини него такође редуковање

11 Meyer-Abich, K.M., *Wege zum Frieden mit der Natur*, München, 1986. s. 20.

12 Ибидем, с. 247.

његове људскости, која резултира управо из опажања природне околине. Ово редуковање човечности води ка нечовечности при обликовању, разарању или допуштању да се догоди вештачка околина. Угрожавање човечности не разуме се само као отуђивање од природе него и као одвајање од природне околине. Сам човек тако постаје вештачки човек, самог себе све више редукује на *homo-fabera*. Није ли то пут ка хомункулусу?

Са друге стране, у мањини, постоје други људи који су резигнирани и опомињу на своје право да смеју да живе у јединству са природном околином. При томе, они реагују из одговорности која произилази управо из те природне околине. „Као ветар и залазак сунца примају се ствари природе као саморазумљиве, док напредак не почне да их истискује. Сада стојимо пред питањем да ли је вредан још виши животни стандард са којим се плаћа све што је природно, дивље и слободно. За нас, мањину, важнији је поглед на дивљу гуску, него телевизор, и могућност да се пронађе јагорчевина је једно незамењиво право, као што је право на слободу мишљења“.¹³

У оквиру оваквог начина размишљања можемо одредити и намере које подразумева *педогоџија партнерства са природом (mitweltbezogenen Pädagogik)*. Ради се о животу у једном свету који се темељи на међусобном партнерству. Као последица учења и процеса образовања јавља се освешћивање новог, неразореног односа са другим људима, смисаоног односа са техником која такође нема разарајући однос према околини. Решавање проблема које се одвија унутар максиме „Глобално мисли, локално делуј“ партнерски однос са природом обрађује локално у целом свету, на принципи-ма делатне оријентације и проблемског решавања у оквиру саме праксе.

Многостраност услова којима подлежу васпитање и образовање, њихови узајамни односи, укрштање у теорији васпитања и образовања у својој комплексности може анализирати само педагогија. Педагогија као наука о васпитању и образовању у синтагми „партнерство са природом“ добија додатни параметар који човеков темељ егзистенције уважава у његовој одговорности према биосфери. Педагогија партнерства са природом није синоним за еколошко васпитање и еколошко образовање него садржајно преузима компетенцију над њима и превазилази саме термине. Она импликује захтев конституисања теорије педагогије партнерства са природом.

Л и т е р а т у р а :

1. Bolscho, D., Eulefeld, G., Seybold, H., *Umwelterziehung: neue Aufgabe für die Schule*, München, Wien, Baltimore, 1980.
2. Dierkes, M., Fietkau, H.J., *Umweltbewusstsein – Umweltverhalten*, Karlsruhe, 1988.
3. Eulefeld, G., u.a. *Ökologie und Umwelterziehung. Ein didaktisches Konzept*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, 1981.
4. Kaiser, A., Kaiser, R., *Studienbuch Pädagogik*. Königstein/Ts. 1981.

13 Lcopold., према Müller G.J., Ибидем., с. 23.

5. Meyer–Abich, K.M., *Wege zum Frieden mit der Natur*, München, 1986.
6. Müller, Gord, J. *Plannung für ein Umwelterziehung in Braunschweig*, Braunschweig, 1990.
7. UNESCO: Zwischenstaatliche Konferenz über Umwelterziehung. Tiflis, 1977. UNESCO – Konferenzbericht Nr.4. Bonn, 1979.
8. Wacker, in Janssen, W., Meffert, A., *Umwelterziehung, Beiträge zur Didaktik*, Baltmannseiler, 1978.

Milica Andevski, Ph. D.

Novi Sad

ECOLOGICAL UPBRINGING – ECOLOGICAL EDUCATION – PEDAGOGY OF PARTNERSHIP WITH NATURE

Summary

Some determinants and definitions of ecological upbringing, of ecological education and of education science engaged in building human, partner kind of relations between man and nature have been considered in the essay. The term environment is discussed in detail in pedagogical view. Pedagogy of partnership with nature takes competency over ecological upbringing and education and implies demand for theory constituting.

Key words: ecological education, ecological upbringing, environment, pedagogy of partnership with nature

ПРОГРАМИ И МЕТОДИЧКА УПУТСТВА ЗА ДВОЈЕЗИЧНО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ У ВОЈВОДИНИ

Резиме

У раду је анализирано усавршавање војвођанских програма за развијање и неговоње двојезичности предшколске деце заснованих на стипрашеђији иншеђрације. Приказана су и методичка упућивања за реализацију ових програма уз указивање на предности и недостатке пријоручених метода – методе директног поучавања у другом језику и комуникацијског пристија у усвајању другог језика.

Кључне речи: развијање двојезичности, социолнђвистички профил, директно поучавање, комуникацијски пристиј.

Заједнице у којима на истом простору живе припадници различитих етничких група све чешће истичу важност коришћења едукативних потенцијала предшколског узраста за развој комуникативних способности и неговоње вишејезичности.

Искуство развијених земаља стечено током последњих неколико деценија испробавањем различитих стратегија двојезичног васпитања и образовања са децом показало је да програми засновани на стратегијама *изолације* и *асимилације* не представљају задовољавајуће решење, како на појединачном нивоу тако и на нивоу заједнице, те да се најповољнијом основом чини *стипрашеђија иншеђрације*.¹

ВОЈВОЂАНСКИ ПРОГРАМИ ДВОЈЕЗИЧНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

Почетком седамдесетих година, стратегија интеграције у развијању двојезичности добија све запаженију улогу у конципирању програма васпит-

1 У документима Европског савета, с краја седамдесетих година, стоји препорука да се напусте до тада коришћене стратегије потпуног издвајања и асимилације, и прихвати нова стратегија, названа *иншеђрација*. У прилог овој новој стратегији наводе се многи социјални и психолошки разлози из којих произилази и став да деца треба примарно да стекну одређено познавање језика и културе етничке групе из које потичу њихови родитељи и равноправно се укључујући у образовни систем земље у којој одрастају (Woodhead наводи Каменов, 1990:428).

но-образовног рада у Војводини. Законска акта² из тог периода најдиректније су утицала на развијање индивидуалне двојезичности на свим узрастима и стимулисала њено унапређивање кроз васпитно-образовном систем ове вишекултурне заједнице.

У то време, како показује елаборат Просветног савета Војводине³, били су остварени и први значајнији кораци у остваривању плуралистичког модела, чији циљ је био коегзистенција језика и култура, а који се у зависности од ситуације остваривао на више начина: наставом на матерњем језику, двојезичном наставом, предметном наставом нематерњег језика и неговањем матерњег језика.

Израдом *Програма васпитно-образовне делатности за узраст од пете до десет година у основну школу*, у којем су разрађени и *програми развоја говора деце и развоја језика друштвене средине* (за српскохрватски, односно хрватскохрватски, мађарски, словачки, румунски и русински језик), војвођанска заједница стратегију интеграције у развијању двојезичности уводи у васпитну праксу предшколских установа. Програм развоја језика друштвене средине био је предвиђен за старију васпитну групу, која окупља децу од пете године до поласка у школу. Установе у којима се учио језик средине, биле су обавезне да обезбеђују за ову област једно занимање у току недеље и свакодневни рад у трајању од десет минута у оквиру других области и активности⁴.

Анализа организовања васпитно-образовног рада у предшколским установама на развијању двојезичности, из тог периода, показује да су паралелно егзистирале све типолошке групе програма. Наиме, у њима се васпитно-образовни процес одвијао на матерњем језику уз уношење елемената нематерњег језика (тип 1), затим кроз васпитно-образовни рад на нематерњем уз неговање матерњег језика деце или без њега (тип 2) и кроз васпитно-образовни процес који се одвијао на матерњем и на нематерњем језику деце (тип 3)⁵.

2 Године 1973. усвојен је *Закон о начину обезбеђивања равноправне употребе језика и писма народа и народности пред државним органима и организацијама које врше јавна овлашћења* којим српскохрватски постаје језик истог ранга са језицима народности.

3 Елаборат који је сачинио Просветни радник САПВ објављен је под насловом *Стање и актуелни проблеми школовања ученика припадника народности у Социјалистичкој Аутономној Покрајини Војводини*, Нови Сад, 1972.

4 *Предшколско васпитање у САП Војводини* – програм васпитно-образовне делатности у САПВ, Покрајински завод за издавање уџбеника, Нови Сад, 1975.

5 Према прегледу који је сачинила Меланија Микеш, програми прве типолошке групе остваривани су, у свим предшколским установама на територији Међуопштинског просветно-педагошког завода Суботица, у васпитним групама са српскохрватским и мађарским језиком, а запажено је њихово остваривање и на територији општине Нови Сад. Програми другог типа актуелни су били у срединама у којима из објективних разлога није било могуће организовати васпитно-образовни рад са децом предшколског узраста на језику народности, али се везују и за ситуације у којима су родитељи изразили жељу да им се деца школују на српскохрватском језику, те предшколску установу користе као припрему. Програм двојезичног васпитно-образовног рада, иако није представљао типичан облик васпитно-образовног система у Војводини, јављао се и на нивоу предшколских установа и ширио се у васпитној пракси (Микеш, 1974:147–165).

Позитивне тековине овако заснованих програма развијања двојезичности на предшколском узрасту, заједно са искуствима из праксе, уважени су приликом креирања новог *Програма предшколског васпитања и образовања у САП Војводини који је усвојен 1984. године*⁶. Тако се и у оквиру овог програма јављају *обласи развоја говора и развоја језика друштвене средине*, с тим што се остваривање друге предвиђа само за најстарију васпитну групу деце, узраста шест до седам година.

Крајем осамдесетих година, под утицајем нових психолошких и социјалистичких сазнања о развоју говора и усвајању другог језика, отпочиње се са интензивним преиспитивањем потребе за *израдом дескриптивних профила* двојезичности на основу којих би било могуће адекватније сагледати проблематику развоја двојезичности на предшколском узрасту у Војводини.

Убрзо се приступило изради *социјалистичких профила васпитних група* које се могу срести у оквиру вишекултурне и вишејезичне заједнице. Приликом израде профила у обзир су узимане информације о националној и језичкој структури становништва насеља у којем је организована васпитна група, затим оне о језику на којем се одвијао већи део активности у васпитној групи, потом о употреби језика у породичном кругу сваког појединог детета, информације о узрасту деце, степену њихове двојезичности, подаци о бројчаном односу двојезичне, почетно двојезичне и једнојезичне деце у васпитној групи итд. Незаобилазан чинилац у изради профила васпитне групе представљале су и информације о васпитачевом познавању језика и припадности језичкој и културној заједници.

На основу материјала прикупљеног на терену и урађених бројних социјалистичких профила направљена је *типологија васпитних група* које се срећу у оквиру војвођанских предшколских установа. *Тип васпитне групе одређиван је у односу на језик који доминира у месту у коме је васпитна група изв. језик насеља и у односу на језик који доминира у самој групи изв. језик групе*. Тако су добијена четири основна типа. За први тип је карактеристично да је језик националне мањине доминантан и у насељу и у васпитној групи. Језик националне мањине је доминантан и код другог типа, али само у насељу, док се у васпитној групи већина или све активности одвијају на српском језику. У трећи тип сврстане су васпитне групе у којима се све или већина активности спроводи на језику националне мањине, док је језик који доминира у насељу српски. Четврти тип карактерише доминантна употреба српског језика у васпитној групи и у насељу.

Почетком деведесетих година, група експерата из Војводине укључила се у истраживачки програм Европског савета под називом *Учење језика за европско држављанство*⁷, са пројектом *Развој двојезичности на предшкол-*

6 *Програм предшколског васпитања и образовања у САП Војводини* усвојио је Просветни савет Војводине 1984. године, а објављен је у Службеном листу САП Војводине бр. 1/1985. Програм је примењиван од школске 1985/86. године.

7 Европски савет већ дуги низ година спроводи различите истраживачке програме, у којима учествују стручњаци разних профила из великог броја европских земаља. Године 1990. отпочео је рад на новом програму под називом *Language learning for European citizenship*, где се као једна од области истраживања јавља двојезично образовање.

ском узрасџу. На тај начин, војвођански програми двојезичног васпитања и образовања на предшколском узрасту изложени су преиспитивању и својеврсној провери.

У једном од првих извештаја са поменутог пројекта наводе се резултати истраживања добијени анкетирањем родитеља из нехомогених средина⁸ који показују да у предшколским установама војвођанских двојезичних средина, углавном „постоји низ објективних услова за организовање двојезичног васпитно-образовног процеса“, међутим, „систем предшколског васпитања и образовања није до те мере развијен да би омогућио да се жеље родитеља за двојезичним васпитањем и образовањем њихове деце реализују“. Осим тога, „утврђен је и висок степен позитивне корелације између употребе језика у микросредини и језика вртића у који родитељи желе да упишу дете. Наиме, већину деце чија микро-срединска језичка ситуација инклинира доминацији једног језика родитељи углавном желе да упишу у вртић у коме се активности изводе само на том језику, док се за двојезични вртић опредељују углавном родитељи деце која су стекла или потпуно или бар висок степен двојезичности“. Утврђен је и „статистички релевантан број родитеља“ који своје једнојезично дете желе да упишу у двојезични вртић, што се може протумачити као настојање да деци омогуће „савладавање основа другог језика“. Известан број родитеља, деце која су у породици довољно савладала оба језика, жели своју децу да упише у једнојезични вртић у којем би им било омогућено да „што потпуније савладају и негују свој матерњи језик“ (Турчан, 1991:95).

Даља истраживања проблематике двојезичног васпитања и образовања које је организовао исти стручни тим била су усмерена ка дубљем сагледавању социолингвистичких услова у којима се одвија развијање индивидуалне двојезичности на предшколском узрасту у вишекултурној средини Војводине. Истраживањем организованим крајем 1994. године на територији јужне Бачке, на репрезентативном узорку (од 563 испитаника у 23 васпитне групе), за децу узраста 5–6 година старости из мађарских, словачких и русинских породица, потврђена је претпоставка о „постојању високог степена корелације између језика који се користи у месту у којем је вртић и степена двојезичности предшколске деце: уколико се један језик више користи у месту, мање је деце тог матерњег језика двојезично, и обрнуто – ако се један језик у месту мање користи, више је деце тог матерњег језика двојезично“ (Турчин и Микеш, 1996:22).

Поменуто истраживање, не само да јасно показује да степен двојезичности предшколске деце зависи од односа језика којим се говори у окружењу и језика на којем се изводи васпитно-образовни рад (*џрофил дечјег вртића*), већ указује и на чињеницу да је потребно узети у обзир и неке друге лингвистичке и социолингвистичке факторе, као што је рецимо близост/удаљеност међу језицима. Тако, на пример, у вртићима првог профилног типа, где је језик националне мањине доминантан и у месту и у васпитној групи, у оним

8 Анкета је обављена током прве половине 1991. године у Суботици, Новом Саду и Кисачу. Упитник су попунили родитељи деце рођене 1987. године уписане у 10 дечјих вртића у Суботици, 3 у Новом Саду и један у Кисачу.

васпитним групама у којима је мађарски језик доминантан у окружењу и васпитној групи велику већину чине деца која владају само мађарским језиком, док је најмање двојезичне деце. Међутим, у васпитним групама истог типа у којима је словачки или русински језик доминантан језик у окружењу и васпитној групи већина деце спада у почетно двојезичне, што значи да добро владају матерњим и слабо српским језиком, док је број једнојезичне деце занемарљив. Овде је, сматрају истраживачи, важно напоменути да су „профили вртића производ социо-политичке стварности у вишејезичној и вишекултурној средини и представљају део срединских услова који је изван контроле стручњака. Дакле на профиле вртића се не може утицати, али се они морају узимати у обзир“. Као компоненте средине у којој се учи језик на које се може утицати, издвајају се културна активност у вртићу, комуникативни стил васпитача, интракције васпитач-дете и васпитач-деца (Турчан и Микеш: 1996; 25).

Став експерата да је даље унапређење процеса развијања индивидуалне двојезичности на предшколском узрасту могуће постићи dobrим програмима, који се заснивају на стратегији обостране интеракције, и адекватном организацијом васпитно-образовне праксе, довео је до тога да се средином деведесетих појави осавремењен програм под називом *Основе програма васпитно-образовног рада на језицима националних мањина за децу предшколског узраста* (1996). Сазнања прикупљена вишегодишњим праћењем програма двојезичног васпитања и образовања на тлу Војводине, али и широм света, уз бројна истраживања везана за друге аспекте развоја двојезичности, довела су до убличавања неколико образаца за развијање и неговоње двојезичности на предшколском узрасту.⁹

Тако се данас у војвођанским предшколским установама предвиђа остваривање неколико различитих типова активности, чији избор условљавају особености саме вишекултурне средине у којима установе раде. Наводе се: активности на матерњем и нематерњем језику; активности усмерене на усвајање језика средине; активности усмерене на очување матерњег језика, активности неговања матерњег језика и активности на матерњем и нематерњем језику у мешовитој групи.

Активности на матерњем и нематерњем језику првенствено су усмерене на развијање тзв. *адаптивне двојезичности*. Оне се организују у васпитним групама првог типа који обухвата профиле за које је карактеристична доминантна употреба језика националне мањине како у насељу тако и у вртићу. Активности усмерене на усвајање језика средине организују се у васпитним групама у којима се искључиво или доминантно употребљава српски језик у раду са групом, док је у насељу доминантан језик националне мањине. Активности усмерене на очување матерњег језика организују се у васпитним групама које се налазе у насељу у којем доминира употреба српског језика, па се стога активности у васпитној групи изводе доминантно на језику националне мањине са циљем очувања и развијања матерњег језика

9 Програми развијања двојезичности детаљно су представљени у приручнику за рад са предшколском децом на језицима националних мањина, ауторке Меланије Микеш, под насловом *Чувари језика*. Приручник је објавио Завод за издавање уџбеника и наставна средства из Београда, 1996. године.

деце националне мањине. *Неговање мајтерњег језика* организује се у васпитним групама за које је карактеристична доминантна употреба српског језика у насељу и у групи, те се стога организују посебно активности за националне мањине на њиховом матерњем језику. *Активностии на мајтерњем и немајтерњем језику у мешовитој групи* организују се у васпитним групама које се налазе у насељима у којима доминира језик националне мањине или српски језик, или се оба језика готово у истој мери употребљавају, а у активностима у васпитној групи су оба језика подједнако заступљена.

МЕТОДИЧКА УПУТСТВА ЗА РАЗВИЈАЊЕ ДВОЈЕЗИЧНОСТИ НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ У ВОЈВОЂАНСКИМ ПРОГРАМИМА

Уколико се направи кратак осврт на методичка упутства садржана у војвођанским програмима за рад са предшколском децом на развијању и неговању двојезичности, могуће је *зајазити два значајно различита периода у њиховом конципирању условљена, пре свега, изменама у методи учења другог језика*. Издваја се период у којем су упутства заснивана на методи директног поучавања у другом језику и период у којем се комуникативни приступ препоручује као основа у креирању методичких упутстава за усвајање другог језика.

Период директног поучавања у другом језику отпочиње крајем педесетих година овог века и интензивно траје све до почетка осамдесетих. Ово је време обележила доминација тзв. *аудио-оралне* методе у подучавању другог језика, за коју Лајош Генц (1979) наводи да *почива на постојави којом се усвајање језика уочише, па према томе и другог језика, изједначава са процесом формирања навика, при чему важе исти принципи који вреде за свако инструментално условљавање*. По том учењу, у току савлађивања говора дете усваја велики број дискретних говорних елемената и вежбањем стиче способност да их употребљава брзо и аутоматски. У том процесу посебна улога приписује се одраслим особама које су у блиском и непосредном контакту са дететом, а које селективно појачавају оне његове исказе који су у складу са правилима дотичног језика, који користе одрасли чланови date језичке заједнице.¹⁰

Као основне одлике аудио-оралне методе, које до изражаја долазе и у учењу другог језика на предшколском узрасту, наводе се: 1) орално упознавање ученика (односно, деце) са основним речником и граматичким структурама другог језика које се онда вежбају док се не аутоматизују; 2) ученици слушају, понављају, вежбају и допуњују оно што наставник (односно, васпитач) каже; 3) наставник се у раду за време активности на другом језику

10 Отуда се у организовању и извођењу наставе другог језика препоручује ослањање на бихевијористичку теорију учења и структуралистичку лингвистичку теорију. Наиме, ова метода за учење језика има за задатак да доведе ученика до оног стадијума у коме ће он „језички понашати“ на најадекватнији начин, дакле најприближније могуће изворним говорницима у реалним ситуацијама. С друге стране, лингвистичка структуралистичка теорија анализира језик као инвентар датости водећи при том рачуна о формалном аспекту језика (Точанац, 1990: 95–6).

руководи добро структурисаним вежбањима и усмереном конверзацијом при чему користи само други (нематерњи) језик избегавајући било какво директно превођење на први (матерњи) језик деце; 4) услов успешног овладавања другим језиком од стране ученика (деце) је наставниково (васпитачево) изврсно познавање језика и 5) приликом учења другог језика обавезна је употреба аудиовизуелних средстава, дидактичког и осталог материјала (Генц, 1979: 18–19).

Уколико се анализирају методичка упутства и задаци рада на усвајању елемената нематерњег језика, предвиђени програмом рада чија званична примена и праћење отпочиње током школске 1964/65. године од стране Просветно-педагошког завода из Суботице и Педагошког завода Аутономне Покрајине Војводине, могу се јасно уочити утицаји аудио-оралне методе у њиховом креирању. У програму се истиче да су основни задаци у раду са предшколском децом: усвајање правилног и тачног изговора и мелодичности језика; усвајање одређеног фонда речи; усвајање најједноставнијих језичких структура; развијање љубави и интересовања за нематерњи језик и стварање основа за учење нематерњег језика (Бата и Мак, 1973: 125).

У методичким упутствима поменутог програма стоји напомена да се „за време рада, из елемената нематерњег језика мора користити само нематерњи језик, као и да се избегава било какво директно превођење на матерњи језик“. Уколико постоји потреба да се нешто деци објасни, рецимо правила игре, то је потребно учинити непосредно пре занимања из нематерњег језика. Осим тога, дато је и упутство да рад на усвајању елемената треба отпочети показивањем и именовањем предмета или радње,¹¹ с обзиром да је мишљење предшколског детета конкретно, уз напомену да се морају користити очигледна средства као што су предмети, слике, фланелограф, дидактичке игре, позориште лутака и сенки, дијафилм и магнетофон. Препоручује се такође да се планирање елемента нематерњег језика врши на исти начин и у истим временским роковима као и садржаји из програма васпитног рада одређене васпитне групе, као и да буду усклађени са њима. Ове активности сматра се да је најефикасније изводити после првог обавезног занимања, свакога дана¹² у трајању од 5–10 минута у средњој, и 10–15 минута у старијој васпитној групи, а као облик рада наводе се игра, драматизација, позориште лутака, покретне игре и разговор (Бата и Мак, 1973: 126–7).

Посебна пажња, у војвођанским програмима учења другог језика као језика средине из раних седамдесетих година,¹³ посвећена је усавршавању

11 Васпитач показује нпр. предмет и понавља неколико пута – То је лопта, то је лопта. Затим тражи од деце да групно или појединачно одговарају на питања – Шта је то? Када су деца већ усвојила одређен фонд речи, васпитач може тражити од њих да одговарају на питања кратким реченичким конструкцијама.

12 Иако је препорука била да се активности на нематерњем језику организују свакодневно, у пракси су оне организоване по правилу два пута недељно.

13 Језик друштвене средине, као област у васпитно-образовном раду са предшколском децом, разрађена је у Програму васпитно-образовне делатности за узраст деце од треће године до поласка у основну школу из 1974. године. Њено остваривање предвиђено је за старију васпитну групу деце. Као језик друштвене средине деца могу да упознају, поред српскохрватског, мађарски, словачки, румунски и русински језик.

последње три одлике аудио-оралне методе. Пре свега, разрађивана су структурисана вежбања којима васпитач треба да се руководи у раду за време активности на другом језику. Овде се инсистирало на употреби модела тј. реченичних образаца, за које се сматрало да представљају прецизно „оруђе за класирање и градацију материје“¹⁴. Тако су Правилником о програму из 1972. године дати типични узорци, допуњени морфолошким и лексичким елементима, у које васпитач поступно, систематски и доследно треба да уводи децу попуњавајући их речима из најближе дететове околине (Јерковић, 1973: 36). При том се строго водило рачуна о постепеном додавању контрастивних елемената и подстицању трансфера између матерњег и нематерњег језика, док је проблем језичке интерференције третиран као пролазна појава и резултат тренутне ситуације у говору детета.

Правилником су предвиђене и разне могућности у тражењу решења за кадровско питање, при чему се у једној од варијанти предлаже и ангажовање посебног човека за извођење програма на нематерњем језику у одређено време и у одређене дане, чиме би се допринело и смањивању могуће интерференције. Принцип аудиовизуелности у учењу другог језика на предшколском узрасту такође је доживео модификовање у односу на коришћење аудиовизуелних средстава у језичким лабораторијама. Док је у лабораторијама нагласак на индивидуализацији наставе и примени савремених техничких средстава, у предшколским установама овај принцип се уграђује у већ постојеће форме обавезних и слободних занимања, као и у децје дидактичке игре, у природном амбијенту или импровизованом природном амбијенту.¹⁵

Сматрало се да је важно обезбедити, према захтевима савременог учења језика, да деца у првим годинама уче тачно утврђене реченичне обрасце напамет, а у центру пажње васпитача треба да је развијање децијих говорних способности на нематерњем језику, односно њихово оспособљавање да одговарају на постављена питања, да воде дијалог између себе, као и да „испричају“ мању причу, учествују у драматизацији и играма служећи се другим (нематерњим) језиком (Јерковић, 1973: 36).

Домете програма за развијање и неговање двојезичности, чија су методичка упутства била заснована на аудио-оралној методи није могуће у потпуности сагледати јер су праћења, организована од стране одговарајућих надлежних служби, готово искључиво била усмерена на краткотрајне ефекте програма док је њихово систематско праћење изостало. Тако је на основу

14 Преузето из чланка у којем се анализира језичка грађа реченичних образаца предвиђа *Правилником о програму образовног рада за српскохрватски као нематерњи језик* за старију групу деце у установама за предшколско васпитање и образовање у којима се васпитно-образовне активности изводе на језицима народности, објављеним 1972. године. Аутор текста Јован Јерковић: *Нематерњи језик у предшколској установи, Педагошка стварност*, Нови Сад, бр. 1, 1973.

15 У Правилнику се каже да се током обавезног занимања демонстрирање врши у природном амбијенту и помоћу природних предмета или играчака. Фланелограф, цртежи, дијапозитиви и остала аудиовизуелна средства треба примењивати тек у процесу утврђивања. На пример: импровизована шпецерајска радња приликом обраде методске јединице. Дечак продаје чоколаду, импровизовати фризерски салон за обраду методске јединице Девојчица се чешља. Методска јединица Зима обрађује се у школском дворишту кад падне снег итд.

првих праћења реализације програма из 1964/65. године, који се спроводио у свим васпитним групама предшколских установа у којима су васпитно-образовне активности извођене на језицима народности (у овом случају радило се о мађарском језику), без обзира на узраст деце и састав васпитних група, дошло до првих модификација програма рада на елементима нематерњег језика. Праћење је показало да деца старијег узраста, по правилу, усвајају све елементе програма, који је предвиђао усвајање 136 речи српскохрватског језика, тематски груписаних у 27 тема које одговарају садржини и темама васпитног рада на матерњем језику. Међутим, показало се да млађе и средње групе деце могу да усвоје знатно мањи број елемената, док је у узрасно мешовитим васпитним групама ефекат било још слабији. Ови резултати утицали су на извесна прилагођавања програма, којима се према новој варијанти предвиђало да деца млађег и средњег узраста током двогодишњег постепеног рада усвоје 90 речи.

Недостају подаци о дужини задржавања усвојених речи и реченичних образаца и њиховој адекватној употреби на старијем узрасту, односно подаци о томе како се деца која су била обухваћена овим програмима снашла у ситуацији учења другог (нематерњег) језика током основног школовања и др. Праћењем реализације програма углавном су фокусирани проблеми који се односе на кадровска и материјално-техничка питања. Тако, дајући преглед десетогодишњег рада на остваривању програма рада на елементима нематерњег језика, Бата и Мак, истичу да „највећу тешкоћу представља недовољна припремљеност васпитача за рад на овом пољу, непознавање нематерњег језика, бар не у оној мери у којој је то неопходно за рад са децом“. Као отежавајућу околност наводе затим недостатак повољних услова за овај рад као што су: превелик број деце у групама, приличан број васпитних група које су узрасно мешовитог састава, слабе материјалне прилике за набавку аудиовизуелних средстава, дидактичког и осталог материјала, као и слаба стимулација овог рада (Бата и Мак, 1973: 124).

Расправљајући о глотодидактичким проблемима двојезичности уз сагледавање утицаја програма из овог периода, Генц оцењује да их је већина имала веома ограничен успех. Узрок томе аутор види у низу фактора које је према његовом суду добро издвојио Р. Такер: 1) недовољно разумевање процеса како дете учи говор, 2) претерано наглашавање улоге наставника и истицање методичких проблема, а мање вођење рачуна о самом ученику; 3) незадовољавајући покушаји да се у разреду створе природни услови који су битни за развој језика и 4) недовољно вођење рачуна о социокултурним факторима (1979; 19).

Занемаривање социокултурних фактора и недовољно коришћење природних услова у раду са предшколском децом на усвајању језика средине као другог (нематерњег) језика критички процењује и ауторка Микеш, истичући да учење језика средине у предшколским установама треба да је што сличније процесу спонтаног усвајања језика. Резултате рада у овој области отуда не би требало поредити са резултатима учења страног језика, јер се не може сматрати адекватним уколико деца која живе у двојезичној или вишејезичној средини, науче напамет низ песмица, као и одређен број речи и

израза на нематерњем језику, а при том нису у стању да исте употребе у комуникацији, нити су оне део њихове говорне активности. Уз то, осим вредновања језичких аспеката који се програмима развијају, истиче у наставку ауторка, потребно је имати у виду и колико такви програми утичу на развијање позитивног става према језику средине и његовим изворним говорницима, на прихватање културних тековина које се преносе тим језиком и др. (Микеш, 1986: 250).

Период примене комуникативног приступа у усвајању другог језика отпочиње у другој половини осамдесетих година, када на креирање методичких упутстава за развијање и неговање двојезичности, почињу осетно да утичу достигнућа у примени тзв. *функционалне или комуникативне методе* у учењу страних језика.

Овај нови приступ, како објашњава Хенри, као основни постулат истиче да *језик учимо да би се њиме служили* (да бисмо слушали, читали, говорили, писали) и да то коришћење има за циљ комуникацију, у широком смислу те речи. Тиме се у први план наставе учења страних језика ставља језик као пракса, те се акценат са учења језика као лингвистичког кода помера на *учење дискурса као „оруђа комуникације“* које омогућава успостављање, одржавање и прекидање психосоцијалних односа који мотивишу комуникацију. Отуда се јавља став, додаје аутор, да се језичка компетенција не може усвојити а да се истовремено не усвоји и изванлингвистичких знања, међу којима се издвајају: 1) информације које се традиционално набрајају када се говори о односима између језика и реалности; 2) информације које омогућавају разумевање и коришћење конотација лексичких јединица; 3) знања која су заједничка члановима цивилизационе заједнице; 4) друштвене и културолошке конвенције које владају у друштвеним применама језика: учтивост, такт као и 5) конвенције које владају у невербалном понашању у ситуацији комуникације (1990:55-9).

Теоријску подлогу комуникативна метода, с једне стране, има у когнитивистичкој психологији учења а са друге стране у лингвистичком функционализму који је отворен према психоллингвистици, социоллингвистици и прагматичкој лингвистици, где је пажња усредсређена на саму говорну активност тј. језичку функцију. Отуда, комуникативни приступ Галисон дефинише као *когнитивистички приступ који поставља за принцип да учење комуникативне компетенције страног језика почива на самострукурирању (самоорганизовању) вербалног и невербалног материјала*; што за ученика значи да сам себи мора да пронађе правила која одговарају језику и његовој употреби, при чему ово последње није препуштено случају, јер то је активност којом управљају когнитивистичке структуре самог ученика (Galissou према Точанац, 1990:96).

За ову комплексну методу, која за циљ има оспособљавање за комуникацију у одређеним ситуацијама, ауторка Точанац (1984, 1990), истиче да почива на следећим неколико начела:

- Језик је средство комуникације, те отуда циљ учења страних језика није знати говорити, већ знати како говорити;

- Прогресију у учењу језика не треба предвиђати у зависности од синтаксичко-логичке датости језика, како је то уобичајено, већ у зависности од циљева комуникације;
- Циљ учења јесте комуникација, али садржина се дефинише у зависности од потреба конкретних ученика;
- У почетку наставног процеса потребно је више развијати разумевање језика него говор;
- Ученицима треба обезбедити ритам напредовања према њиховим способностима и прогресивно развијати наставне теме у зависности од потреба ученика;
- Да би се комуникативна компетенција брже стекла, признаје се право на грешку уколико она не омета споразумевање;
- Потребно је организовати све активности које омогућују употребу језика као правог средства комуникације;
- Активности треба да буду различите како би се постигли различити нивои и дотакле различите теме комуникације, при чему је могуће користити различита наставна и техничка средства;
- У групи ученика треба створити комуникационе мреже које више не функционишу по класичном систему наставник/ученик, већ ученик/ученик, односно ученик/наставник/ученици; при том водити рачуна о жељама за изражавањем, о потребама, о спонтаним реакцијама како би комуникација постала аутентична, односно размена поруке нормална;
- Дозвољена је употреба матерњег језика и поређење говорних чинова једног и другог језика.

Међу ауторима који су се нарочито залагали да овај метод заживи у васпитно-образовној пракси предшколских установа била је ауторка Микеш, која указујући на предности комуникативног приступа у учењу нематерњег језика на предшколском узрасту, наглашава да „он деци пружа могућност да схвате и тај други језик као средство комуникације, као још један начин којим могу да изразе своја искуства, своје захтеве, своја осећања, једном речју да задовоље своје комуникацијске потребе у процесу (секундарне) социјализације“. Осим тога, овај приступ, по мишљењу поменуте ауторке, показује се као „прилично еклектичан у погледу методичких поступака, те не одбацује ниједан поступак који би могао бити од користи за успешно комуницирање на нематерњем језику. Тако, поред позитивних тековина такозване директне методе, овај приступ не искључује потребу ни матерњег језика, поготово када се она намеће природно у датој говорној ситуацији која није необична у васпитним групама које окупљају децу различитог етнोजезичког састава“ (Микеш, 1990:131).

Примена комуникативног приступа у учењу језика средине као другог језика на предшколском узрасту отпочиње крајем осамдесетих година када се, под утицајем стручњака који интензивно истражују ову проблематику и раде на припремању новог програма, у одређеним срединама ангажују практичари

заинтересовани за иновације који „проверавају“ нову оријентацију. Убрзо потом, отпочиње и пројекат у оквиру којег се врши едукација васпитног особља за примену нове методе. Током припрема, васпитачи су, пре свега, упознавали основне принципе организовања активности на два језика чији циљ је развијање адитивне двојезичности, а потом и принципе на којима је потребно заснивати извођење активности на нематерњем језику деце¹⁶.

Из искустава стечених у том „припремном“ периоду и основних препорука за примену приступа проистекла су методичка упутстава новог програма за развијање и неговање двојезичности на предшколском узрасту чија је коначна верзија објављена 1996. године под називом *Основе програма васпитно-образовног рада на језицима националних мањина за децу предшколског узраста*.

Анализа методичког приручника¹⁷, у којем су разрађени методски поступци и дата упутства за примену овог програма, показује да су основни задаци активности на нематерњем језику издвојени у складу са тезом да матерњим језиком обогачена средина има позитивни утицај на усвајање комуникативне способности на нематерњем језику. Наиме, као задаци се издвајају: развијање усменог изражавања на матерњем језику и нематерњем језику; неговање културе говорне комуникације на матерњем и нематерњем језику; подстицање децјег усменог стваралаштва на матерњем језику; као и развијање метајезичке способности ради припреме за школу и успешног усвајања нематерњег језика.

Посебна пажња у поменутом приручнику посвећена је објашњавању замене термина *уношење елемената нематерњег језика термином развијање комуникативне способности на нематерњем језику* за које се напомиње да није формалног карактера, већ означава промену става према активностима на нематерњем језику и увођења новог методског приступа у њиховом извођењу, чије главне карактеристике јесу: активности на нематерњем језику се тематски повезују са активностима на матерњем језику; језик се презентује деци у комуникативним ситуацијама, махом игровног типа; језик се употребљава у двосмерним интеракцијама деце и васпитача; активности на нематерњем језику су динамичне, тј. деца физичком активношћу прате говорне активности, а васпитач у току извођења једне активности више пута мења облик рада.

Поменути приручник нуди васпитачима примере активности на нематерњем језику у којима се строго води рачуна о комуникативној функцији језика. Сваки пример постављен је у одређену комуникативну ситуацију, која може бити стварна, симулирана или замишљена¹⁸, а на васпитачима је да

16 Сажет приказ основних начела за извођење активности за развијање и неговање двојезичности у Клеменовић, Ј.: Усвајање другог језика на предшколском узрасту, *Наша школа*, Бања Лука, 1997, бр. 3–4, стр. 376–387.

17 Микеш, М.: *Чувари језика* – приручник за васпитно-образовни рад с предшколском децом на језицима националних мањина, Завод за издавање уџбеника и наставна средства, Београд, 1996.

18 Тако се рецимо као теме за комуникацију нуде ситуације у којима деца упознају како да ступе у контакт са неким особом, како да се поздраве, питају или затраже нешто, односно искажу своја осећања (*Илонка и Јелена; Јуџарња ђимнастика са Пејом; Децо, ђомозитије Кићи; Прослава Лујкиног рођендана* и др.).

их даље богате и мењају усклађујући нове, деци интересантне и прихватљиве, теме са разноврсним и стимулишућим реквизитима (посебно играчкама). Основни типови активности су: игролике активности за почетнике, покретне игре са певањем, обрасци са употребом гињол лутке, приче у сликама, креативне драматизације, сложене активности и активности у животним ситуацијама. На васпитачима је да у оквиру временског распона од 15 до 30 минута распоређују и комбинују типове активности, водећи рачуна о могућностима ангажовања деце пажње на нематерњем језику која зависи од узраста деце и њиховог познавања нематерњег језика.

У току је праћење примене комуникативног приступа у развијању и неговању двојезичности на предшколском узрасту¹⁹ на основу којег ће се у наредном периоду сагледати евентуални проблеми у његовој примени, као и ефекти остварени у развијању комуникативних способности предшколске деце на матерњем и нематерњем језику и унапређивању њихове метајезичке способности.

Л и т е р а т у р а :

- Бата, В.; Мак, И. (1973): О досадашњем раду одељења са мађарским наставним језиком, у којима се уносе елементи нематерњег језика, *Предшколско дете*, бр. 1–2, стр. 123–127.
- Генц, Л. (1979): *Рана двојезичност и когнитивни развој*, Филозофски факултет, Београд.
- Хенри, Х. (1990): Настава/учење језика: данашње стање на плану методологије, *Зборник радова са конференције „Живи језици“*, Нови Сад, стр. 55–56.
- Јерковић, Ј. (1973): Нематерњи језик у предшколској установи, *Педагошка стварност*, бр. 1, стр. 34–41.
- Каменов, Е. (1990): Социјализација у вишекултурној средини, *Педагошка стварност*, бр. 9–10, стр. 426–431.
- Каменов, Е.; Микеш, М.; Клеменовић, Ј. (1996): Развијање двојезичне комуникације предшколске деце у вишекултурној средини, *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*, Књига XXIV, стр. 223–239.
- Микеш, М. (1974): Типологија двојезичности у васпитно–образовном систему Војводине, *Култура* (тематски број „Језик и друштво“), бр. 25, стр. 147–167.
- Микеш, М. (1986): Усвајање језика друштвене средине у децем вртићу, *Педагошка стварност*, бр. 3, стр. 245–250.
- Микеш, М. (1990): Примена комуникативног приступа у учењу језика средине у децем вртићима, *Зборник радова са конференције „Живи језици“*, Нови Сад, стр. 129–133.
- Микеш, М. (1996): *Чувари језика* – приручник за васпитно–образовни рад с предшколском децом на језицима националних мањина, Београд.

19 Један део резултата приказан је у Клеменовић, Ј.; Каменов, Е.: Комуникација у двојезичној средини деце вртића, *Зборник истраживања за педагошка истраживања – Језик и култура говора у образовању*, Институт за педагошка истраживања и Завод за удбенике и наставна средства, Београд, 1998.

- Точанац, Д. (1984): Комуникација и комуникативни приступ у настави страних језика, *Педагошка стварност*, бр. 7, стр. 565–570.
- Точанац, Д. (1990): Комуникативни приступ и АВГС методе/односи и разлике у поставкама, *Зборник радова са конференције „Живи језици“*, Нови Сад, стр. 95–98.
- Турчан, Ј. (1991): Двојезичност деце пре поласка у дечји вртић, *Педагошка стварност*, бр. 5–6, стр. 87–96.
- Турчан, Ј.; Микеш, М. (1996): Развијање двојезичности на предшколском узрасту, *Зборник радова са V Симпозијума Конјасиивна језичка исцраживања*, Универзитет у Н. Саду, Филозофски факултет, Друштво за примењену лингвистику, Нови Сад, стр. 22–27.

Jasmina Klemenović, MA
Novi Sad

PROGRAMMES AND METHODIC INSTRUCTIONS FOR BILINGUAL UPBRINGING AND EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN VOJVODINA

Summary

The paper analyzes improving of Vojvodina's programs for preschool children bilingualism developing and cherishing based on integration strategy. Methodic instructions for the realization of these programs have been presented with advantages and deficiencies of recommended methods – the method of direct instruction and communication approach in second language learning.

Key words: developing of bilingualism, socio-linguistic profile, direct instruction, communication approach