

UDK 37.034	Godišnjak za psihologiju, vol 4, No 4-5., 2006, pp. 237-251	ISSN 1451-5407
------------	--	----------------

Snežana Stojiljković²⁸,
Filozofski fakultet,
Niš

Zvonimir Dosković,
Viša škola za obrazovanje vaspitača,
Aleksinac

IMPLICITNE TEORIJE O MORALNOM VASPITANJU KOD NASTAVNIKA²⁹

Apstrakt

U radu se razmatraju implicitne teorije nastavnika o moralnom vaspitanju. Prikazani su rezultati istraživanja sprovedenog u osam osnovnih i srednjih škola iz Niša na uzorku od 127 nastavnika. Za potrebe ispitivanja napravljen je upitnik (detaljno opisan u radu), sastavljen od tvrdnji koje predstavljaju različita teorijska shvatanja procesa moralizacije. Na jednoj strani su koncepcije koje polaze od toga da je čovekova priroda rđava i da je osnovni cilj vaspitanja da se onemogući njeno ispoljavanje primenom postupaka iz okrilja «pedagogije kočenja i ukalupljivanja». Na drugoj strani su koncepcije koje počivaju na verovanju u suštinski dobru ljudsku prirodu i korišćenju vaspitnih metoda kojima se podstiče ostvarivanje potencijala za lični rast i saradnju sa drugima. Nalazi istraživanja pokazali su da vaspitnu praksu odlikuje istovremeno korišćenje raznorodnih, ponekad međusobno isključivih, vaspitnih metoda. Autori ocenjuju da je stanje zabrinjavajuće jer ne postoji zaokružena i obuhvatna teorija moralnog razvoja na kojoj bi se zasnivala odgovarajuća koncepcija moralnog vaspitanja.

Ključne reči: moralno vaspitanje; implicitne teorije; pedagogija kočenja; humanistička koncepcija moralnosti; nastavnici

²⁸ snezas@filfak.ni.ac.yu

²⁹ Ovaj rad je pripremljen u okviru izrade naučno istraživačkog projekta broj 149062 D koji finansira Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije.

Sistem vrednosti pojedinca zavisi od onoga što se pozitivno vrednuje u porodici i onoga što roditelji ne odobravaju, ali i od toga koje su vrednosti dominante u sredini u kojoj osoba odrasta. Krupne društvene promene podrazumevaju i preispitivanje postojećih vrednosnih obrazaca i prihvatanje novih, ali to može biti dugotrajan proces. Godinama smo već svedoci svojevrsne krize vrednosti, koja je vidljiva i na individualnom i na društvenom planu. Pored porodice, škola je važan agens socijalizacije ali empirijski nalazi ukazuju na to da je oslabljena vaspitna funkcija škole (Maksić, 2001) u poređenju sa njenom obrazovnom ulogom. O vaspitnoj ulozi škole može se govoriti uopšteno, ili pak konkretnije, s obzirom na to u kojoj meri škola može da doprinese procesu moralizacije jedinki i ostvarivanju zadataka moralnog vaspitanja.

Poznato je da u osnovnim i srednjim školama kod nas ne postoji moralno vaspitanje kao poseban predmet, ali su planom i programom rada predviđeni specifični zadaci koje bi trebalo ostvariti kroz nastavu i celokupne vannastavne aktivnosti. Plan i program rada za osnovnu školu predviđa 37 zadataka (!) za područje moralnog vaspitanja, na primer: razvijanje karakternih i voljnih svojstava ličnosti, kao što su odgovornost, istrajnost, samodisciplina, zatim, razvijanje pozitivnog odnosa prema domovini, drugim ljudima, prema radu, itd. Sve te brojne zadatke treba realizovati kroz nastavu; pritom nije izuzet nijedan predmet, bez obzira da li je reč o prirodno-naučnim, društveno-jezičkim ili predmetima koji se mogu svrstati u oblast umetnosti i veština (Popov, 1997). Ne ulazeći u to što se nije vodilo dovoljno računa o tome da svi nastavni predmeti nisu podjednako pogodni, postavlja se pitanje koliko se od planiranih zadataka moralnog vaspitanja uopšte ostvaruje (zbog preopterećenosti nastavnih programa, nemotivisanosti ili nedovoljne osposobljenosti nastavnika). Na to upozoravaju podaci o problematičnom ponašanju i neadekvatnoj komunikaciji u školi i svakodnevnim životnim situacijama. Skoro trećina nastavnika osnovnih škola i skoro polovina nastavnika srednjih škola uverena je da su potrebne radikalne promene škole da bi se poboljšali vaspitno-obrazovni efekti (Đurišić-Bojanović, 2001). Učenici su nezadovoljni zbog obimnosti gradiva, traže da se nastavni sadržaji u većoj meri povežu sa svakodnevnim životom, a žale se takođe na subjektivnost nastavnika pri ocenjivanju i na nedovoljno uvažavanje ličnosti učenika (Spasenović i Milanović-Nahod, 2001). U takvim okolnostima još više je otežano sprovođenje proklamovanih zadataka moralnog vaspitanja.

Osim toga, važno je u ovom kontekstu naglasiti da je analiza dokumenata kojima se regulišu ciljevi i zadaci moralnog vaspitanja u našoj školi pokazala da su dosadašnji planovi nepotpuni, pošto se zasnivaju na

nedovoljno obuhvatnim teorijama moralnosti (Popović, 1988, 1992; Miočinović, 1988, 1991; Stojiljković, 2000). Sve navedeno ukazivalo je na potrebu za preispitivanjem postojeće zakonske regulative u ovoj oblasti. U stručnim krugovima je počelo da se raspravlja o tome da li je ovaj problem moguće ublažiti time što bi se moralno vaspitanje tretiralo kao poseban predmet. U vreme kad je počelo da se govori o uvođenju izbornih predmeta u školama Srbije, priča o moralnom vaspitanju je dobila novi impuls.

U okviru istraživačkog projekta «Vaspitanje i obrazovanje za izazove demokratskog društva» (1429), čiji je nosilac bio Institut za pedagoška istraživanja u Beogradu, trebalo je, između ostalog, ispitati kakav je stav nastavnika, učenika i roditelja prema uvođenju veronauke i neke forme vaspitanja za demokratiju i život u građanskom društvu. Jedan od segmenata predstavljalo je ispitivanje stava nastavnika prema uvođenju sistematskog moralnog vaspitanja u naše škole u formi posebnog predmeta. S obzirom na dugogodišnje bavljenje pitanjima psihologije morala (Stojiljković, 1988; 1995; 1998; 2000; Stojiljković i Dosković, 1989), povereno mi je rukovođenje ovim delom ispitivanja. Polazna tačka je bila da se ustanovi mišljenje nosilaci vaspitno-obrazovnog procesa u školi pa je ispitivanje prošireno na predstavnike psihološko-pedagoške službe. Mnogo više nego samo stav nastavnika i stručnih saradnika, predmet interesovanja predstavljale su implicitne teorije o moralnom vaspitanju.

Metodološki pristup problemu

Problem istraživanja može se razložiti na sledeće uže celine: (1) ispitati stav nastavnika i stručnih saradnika prema uvođenju moralnog vaspitanja, u formi koja je drugačija od dosadašnje školske prakse; (2) ispitati kakva je implicitna koncepcija moralnog vaspitanja sadržana u stavovima nastavnika i stručnih saradnika. Preciznije, istraživanjem je trebalo doći do odgovora na sledeća pitanja:

- Da li se nastavnici i stručni saradnici zalažu za to da se *moralno vaspitanje uvede kao poseban školski predmet* (umesto da se i dalje ostvaruje kroz postojeće predmete)?
- Da li bi moralno vaspitanje trebalo da bude *obavezan ili izborni predmet* (ili bi ga trebalo sprovoditi na neki drugi način)?
- Kome bi trebalo poveriti *spровоđenje moralnog vaspitanja u školi* (posebno obrazovanim stručnjacima ili, kao i dosad, realizaciju programa prepustiti nastavnicima pojedinih predmeta)?

- Kakva je *implicitna koncepcija moralnog vaspitanja* sadržana u stavovima nastavnika i stručnih saradnika?
- Koji su *vaspitni postupci* najpogodniji za ostvarenje ciljeva ukupnog procesa moralizacije?

Subjekti. Ispitivanjem je obuhvaćeno je osam škola sa područja grada Niša, od toga su četiri škole osnovne i četiri srednje (dve gimnazije, ekonomska i mašinsko-tehnička škola). Uzorak nastavnika činilo je 127 subjekata (dve trećine su osobe ženskog a jedna trećina muškog pola). Uzorak stručnih saradnika sastavljen je od 30 psihologa i pedagoga iz većeg broja niških škola (preovlađuju psiholozi, ženskog pola). Ispitivanje je sprovedeno 2001. godine.

Instrument. Imajući u vidu postavljene ciljeve istraživanja, napravljen je upitnik koji se sastoji iz dva dela. U prvom delu upitnika od subjekta se traži da iznese svoj *stav prema uvođenju moralnog vaspitanja u škole* tako što će zaokružiti neki od ponuđenih odgovora. Upitnik sadrži šest varijanti odgovora (i jednu otvorenu za eventualne sugestije). Pošto se odgovori međusobno ne isključuju, bilo je moguće zaokruživanje više od jednog odgovora. Odgovori odražavaju zalaganje za uvođenje moralnog vaspitanja kao posebnog predmeta, u formi obaveznog ili izbornog predmeta, zalaganje za organizovanje seminara ili ciljanih predavanja za nastavnike i učenike, kao i angažovanje posebno kompetentnih stručnjaka. Osim ovako variranog pozitivnog stava, predviđen je i odgovor koji ukazuje na negativan stav prema moralnom vaspitanju u školi, uz obrazloženje da time treba da se prvenstveno bave roditelji.

Drugi deo upitnika zahtevao je mnogo više truda, a napravljen je s namerom da se na jednostavan, ali posredan, način dođe do podataka o *implicitnoj koncepciji moralnog vaspitanja* koje se drži određena osoba u sopstvenoj vaspitnoj praksi. Trebalo je voditi računa o tome da se ne ponude socijalno poželjni odgovori pa su izbegnute formulacije, kao što su: zrela moralna osoba, svestrana ličnost, (ne)moralna jedinka, društveno koristan član zajednice i slično. Umesto svega toga, od subjekata je instrukcijom traženo da navedu šta valja činiti *da bi od deteta postao dobar čovek*. Ostavljeno je da svako na svoj način shvati sintagmu *dobar čovek*, pretpostavljajući da se tako približavamo nečijem poimanju moralnosti, bez obzira na to da li se rukovodi Etikom pravde, Etikom brige ili Etikom samodograđivanja. Bitno je bilo zaobilaznim putem doći do nečijeg uverenja o tome kako od amoralne bebe postaje moralno biće. Pritom nigde

nije otvoreno rečeno šta je stvarni predmet ispitivanja. Nije tražen direktan odgovor iz više razloga: prvo, da ne bi bilo namernog iskrivljavanja odgovora, drugo, zato što je poznato da deklarativne izjave ne moraju da budu u saglasnosti sa nečijim postupanjem i da može postojati raskorak između mišljenja i delanja, treće, i sama formulacija pitanja može da znači zauzimanje određene teorijske pozicije i posredno sugerisanje odgovora (što je trebalo izbeći).

Upitnik sadrži devet tvrdnji sa kratkim i jezgrovitim obrazloženjem stava. Zadatak ispitanika je da proceni u kojoj meri se slaže sa svakom od njih (na četvorostepenoj skali od "potpuno se slažem" do "uopšte se ne slažem"). Na kraju je od ispitanika traženo da tvrdnje rangira po stepenu važnosti, s tim što je trebalo da navede samo najvažniju, drugu i treću po važnosti u ostvarenju postavljenog cilja (kako od deteta postaje dobar čovek). U osnovi ponuđenih tvrdnji stoji određeno shvatanje o ljudskoj prirodi i nastanku moralnosti, a od toga zavisi i preferirani model moralnog vaspitanja.

Jedna grupa tvrdnji odražava koncepciju o *unesenoj ili pounutrenoj moralnosti*, kojoj pripadaju dva po mnogo čemu suprotstavljena pravca u psihologiji - psihoanaliza i bihejviorizam. Psihoanaliza polazi od toga da je ljudska priroda rđava i da je stoga nužno da sredina nametne obruče u vidu različitih ograničenja (što za posledicu ima "nelagodnost u kulturi"). Prema teoriji učenja, čovek je pri rođenju *tabula rasa*, a sredina ispisuje taj na početku prazan list papira. Moralizacija je shvaćena kao proces kojim od amoralne bebe postaje socijalizovana jedinka. U oba slučaja izvori moralnosti su van pojedinca, a jedini način da on postane moralno biće jeste da prvobitno spoljašnje zabrane i zahteve sredine pounutri i učini ih sastavnim delom svoje ličnosti i unutrašnjim kontrolorima (posredstvom poistovećenja sa roditeljima uspostavlja se instanca superega, odnosno putem različitih oblika učenja nastaje savest). Cilj vaspitanja je da spreči razvoj potencijalno rđave ljudske prirode i da od pojedinca stvori funkcionalnog člana zajednice koji se konformira onome što se od njega očekuje. Pritom se koriste sredstva iz domena tzv. *pedagogije kočenja i ukalupljivanja*, a to znači da se vaspitni postupci zasnivaju na upotrebi spoljašnjih nagrada i kazni, na izazivanju ili izbegavanju osećanja krivice i griže savesti, da se ističe važnost učenja po modelu i uloga uzora, da se insistira na poznavanju onoga što se u određenoj sredini smatra dobrim i lošim ponašanjem. Reč je, dakle, o različitim načinima oblikovanja ponašanja dece i mladih. (Primer tvrdnje: "Dete treba od malena podučavati onome što je dobro i ukazivati mu na ono što je loše; ako zna šta je dobro a šta rđavo, pridržavaće se toga". "Treba pohvaliti svaki

dobar postupak i pristojno ponašanje; pošto ovo prija i izaziva ponos i zadovoljstvo, učvrstiće se u ponašanju".)

Sušinski drugačije tumačenje moralnosti nude teorije koje pripadaju humanističkoj struji u psihologiji. One polaze od toga da je ljudska priroda potencijalno dobra, ili bar neutralna. Čovek se rađa sa zamecima vrednosti, koji se tokom života u povoljnoj sredini oplemenjuju i neprestano usavršavaju. Izvori moralnosti su u njemu samom i on prirodno teži samoostvarenju, u smislu da ima potrebu za razvojem sopstvenih potencijala. Cilj vaspitanja je *podsticanje razvoja u pravcu autentičnosti i izrastanja u zdravu i zrelu ličnost*, čije je bitno obeležje sposobnost za saradnju i uspostavljanje toplih odnosa sa drugim ljudima. Konkretni vaspitni postupci ne temelje se na sputavanju i restriktivnosti već na ohrabrivanju i podsticanju mladih da izgrađuju lični identitet i ono što ih čini osobenim i idiosinkratičnim jedinkama. Pošto je težnja za samoostvarenjem osnovni pokretač razvoja, a seme čovekoljublja je deo ljudske prirode, najvažnije je da se obezbede povoljni uslovi razvoja. Ovo znači da detetu treba pružiti podršku, ljubav i dokaze o bezuslovnom prihvatanju kako bi ono moglo da napreduje u zadovoljavanju viših ljudskih potreba koje Maslov označava kao potrebe bića, B-potrebe ili potrebe usled razvoja. Vaspitanje nije shvaćeno kao proces oblikovanja jedinke po ugledu na druge, pošto bi se time vršilo nasilje nad njenom pravom prirodom; bitno je da pojedinac neprestano izgrađuje sebe i da tako postane sopstveno *najbolje moguće izdanje*. (Primer tvrdnje: "Svako može da postane dobar čovek ako raste okružen ljubavlju i razumevanjem, čovek se ne rađa rđav i zao; iskazivanje ljubavi i poverenja je potrebno i blagotvorno".)

Rezultati

O uvođenju moralnog vaspitanja

Ovom prilikom biće saopšten deo rezultata istraživanja, a pritom će se voditi računa samo o učestalosti pojedinih kategorija odgovora. Kad je reč o stavu nastavnika i stručnih saradnika prema moralnom vaspitanju u školi, najčešći su bili sledeći odgovori :

(a) Trebalo bi da se uvede kao obavezan predmet, ali bez klasičnog načina ocenjivanja (27.1% subjekata muškog pola i 25.7% subjekata ženskog pola).

(d) Zalažem se za uvođenje moralnog vaspitanja, s tim što bi to radili posebno kvalifikovani stručnjaci (23.7% muškaraca i 25.7% žena).

(v) Trebalo bi uvesti obavezne seminare za nastavnike jer oni pružaju primer učenicima (20.3% muškaraca i 22.1% žena).

Zbirna analiza odgovora pokazuje da *oko 50 procenata ispitanih nastavnika i stručnih saradnika smatra da moralno vaspitanje treba da se uvede kao poseban predmet* umesto da se ostvaruje kroz nastavu iz postojećih predmeta. Od toga približno četvrtina ispitanih se založila da se realizacija programa moralnog vaspitanja poveri *posebno edukovanim stručnjacima*. Više od petine ispitanih ocenilo je da treba uvesti i *obavezne seminare* za nastavnike, uz napomenu da nastavnici pružaju primer učenicima. Mnogo je manje bilo onih (oko 10% muškaraca i 7% žena) koji su smatrali da moralno vaspitanje treba da bude *izborni predmet* ili da je dovoljno povremeno održavanje *predavanja na određenu temu* (oko 15% odgovora). Svakako da prethodno pokazuje da postoji pozitivno raspoloženje u školi i zainteresovanost da se na nov način priđe realizaciji moralnog vaspitanja dece i mladih. Negativan stav (uz obrazloženje da moralno vaspitanje treba prepustiti roditeljima) ispoljilo je manje od 5% svih ispitanih. Podsećamo da u to vreme još nije bila doneta odluka o uvođenju veronauke i građanskog vaspitanja u škole. Imajući u vidu nove okolnosti, valjalo bi proveriti kakvo je sada raspoloženje u školi (i to na većem uzorku širom Srbije). Pritom bi bilo korisno uzeti u obzir dosadašnja iskustva u vezi sa izbornom nastavom iz veronauke i građanskog vaspitanja u našoj sredini (Joksimović, 2003; Kuburić, 2003; Maksić, 2003; Stojiljković, 2003).

O implicitnim teorijama moralnog vaspitanja

Prilikom analize podataka o tome kojim se vaspitnim postupcima mogu ostvariti ciljevi moralizacije uzete je u obzir samo učestalost tvrdnji koje su naši ispitanici označili kao: najvažnija, druga po važnosti i treća po važnosti. Nije vršeno ponderisanje odgovora (u smislu pridavanja većeg broja bodova tvrdnjama koje su označene kao važnije od ostalih).

U tabeli 1 dati su podaci o procentualnoj zastupljenosti odgovora, posebno za nastavnike osnovnih škola, nastavnike srednjih škola i ukupno za ceo uzorak ispitanika, uključujući i uzorak stručnih saradnika (odgovori stručnih saradnika nisu posebno komentarisani jer je reč o malom uzorku). Tabela ne sadrži podatke o zastupljenosti dveju kategorija odgovora, pošto ih je u celom uzorku bilo veoma malo, svega 3% (pa bi samo opterećivali tabelu). Reč je o tvrdnjama koje, uslovno rečeno, ilustruju "pedagogiju kočenja" a pozivaju se na oblikovanje ponašanja primenom strogih kazni (*Zakonom treba predvideti stroge kazne za prestupe i za nepridržavanje*

IMPLICITNE TEORIJE O MORALNOM VASPITANJU KOD NASTAVNIKA

propisa; strah od kazne nateraće osobu da poštuje slovo zakona i ponaša se kao primeran građanin; Roditelj treba od malena da kažnjava prestupe i neposlušnost jer se kaznama najbolje suzbija rđava ljudska priroda).

Tabela 1. Kako od deteta postaje dobar čovek (procenat odgovora)

Vaspitni postupci	Podučavan je pravilima	Pohvaljivanje	Mesto drugih	Dobri uzori	Razum	Ljubav, podrška	Saradnja	Broj odgovora
Osnovna škola	14.8	11.2	10.6	11.8	11.2	22.5	11.8	169
Srednja škola	23.4	16.2	5.4	8.1	10.8	16.2	14.0	221
Nastavnici i saradnici	18.5	14.6	8.6	9.0	11.2	19.8	13.5	465

Nastavnici osnovnih škola najčešće su se opredeljivali za sledeću tvrdnju: "Svako može da postane dobar čovek ako raste okružen ljubavlju i razumevanjem (čovek se ne rađa rđav i zao); iskazivanje ljubavi i poverenja je potrebno i blagotvorno". Ukupno je 22.5% ispitanih nastavnika stavilo ovu tvrdnju na jedno od prvih tri mesta po važnosti. Zatim po učestalosti (14.8%) sledi tvrdnja u čijoj je osnovi verovanje da je najbolji način moralizacije podučavanje onome što je u društvu prihvatljivo i ukazivanje na ono što se smatra rđavim; pritom se polazi od toga da poznavanje pravila dovodi do ponašanja u skladu sa tim. Sve ostale tvrdnje (osim onih malobrojnih koje se pozivaju na kažnjavanje) ravnomerno su zastupljene - čine oko 11-12 procenata ukupnog broja odgovora, koji su označeni kao važni u procesu moralizacije.

Da bi se stekao bolji uvid u podatke, izvršeno je grupisanje pomenutih odgovora prema tome koje opštije teorijsko tumačenje moralnosti se u njima može prepoznati. Ispostavilo se da oko 45% odgovora odražava verovanje u potencijalno dobru ljudsku prirodu, u potencijale za saradnju sa drugim ljudima (dakle, "čovek čoveku nije vuk") koje treba prepoznati i ohrabrivati odgovarajućim vaspitnim postupcima (11.8%); uz to, izraženo je uverenje da svako ima sposobnost saosećanja sa drugim ljudima i da decu treba podsticati da razvijaju sposobnost stavljanja na tuđe mesto (10.6%) što će ih zauzvrat učiniti

osetljivijim za potrebe drugih ljudi, Druga, skoro isto toliko velika skupina odgovora, ukupno oko 38%, ima u svojoj osnovi koncepciju unesene moralnosti: polazi se od toga da su izvori moralnih pravila van čoveka i da ih on unosi tako što se poistovećuje ili oponaša one koji su predstavnici društvenih normi. Vaspitanje podrazumeva oblikovanje nečijeg ponašanja po uzoru na druge; zato je važno da se detetu ukazuje na dobre primere (11.8%) i da raste okruženo onima koji su dobri modeli za ugledanje. Ako se dete pohvaljuje za dobro i pristojno ponašanje, to onda biva praćeno zadovoljstvom pa se stoga učvršćuje u njegovom ponašanju (11.2%). Naravno, vaspitanje podrazumeva podučavanje, uz pretpostavku da "znanje o" dobrom i rđavom dovodi do pridržavanja pravila (14.8%). Na kraju treba pomenuti da oko 11% nastavnika osnovnih škola navodi da je važno da dete razume zašto valja poštovati određena pravila kojima se regulišu međuljudski odnosi; reč je o tome da se posebno naglašava uloga *saznajne strane ličnosti u moralnom vaspitanju*.

Odgovori *nastavnika srednjih škola* grupisali su se na nešto drugačiji način. Kao najvažnije za proces moralizovanja jedinke ocenjeno je podučavanje onome što je dobro i rđavo ponašanje (23.4%), odnosno poznavanje normi sredine u kojoj se odrasta; po učestalosti zatim sledi oblikovanje ponašanja pohvalama (16.2%). Podjednako često birana je tvrdnja koja izražava veru u dobru ljudsku prirodu, pri čemu je važno da se detetu pruži ljubav i da se podrži njegova prirodna potreba za samoostvarenjem (16.2%), kao i potencijali za uspostavljanje toplih odnosa saradnje sa drugima (14%). Važnim je takođe ocenjena uloga razumske strane ličnosti u procesu moralizovanja jedinke (10.8%). Ako odgovore grupišemo prema širim teorijskim orijentacijama, može se reći da ukupno 48% odgovora ima u svojoj osnovi koncepciju *pounutrene moralnosti*, a oko 36% odražava *humanističko tumačenje* moralnosti i moralnog vaspitanja. Treće po učestalosti je, uslovno rečeno, *kognitivističko tumačenje* procesa moralizacije ("razum je put do dobrote", u smislu da je moralno vladanje akt svesnog promišljanja i odlučivanja u situacijama koje provociraju moralne dileme).

Zaključci i implikacije nalaza

Promišljanjem i sagledavanjem nalaza u kontekstu relevantne literature o moralnom razvoju i moralnom vaspitanju izvučeni su neki opštiji zaključci o implicitnim teorijama moralnog vaspitanja kod nastavnika osnovnih i srednjih škola.

Sa puno razloga zaključeno je da se u osnovi odgovora naših ispitanika prepoznaju dva međusobno suprotstavljena gledišta o tome koji je najbolji način moralnog vaspitavanja. S jedne strane je shvatanje moralizacije kao procesa pounutrenja zabrana i standarda o pristojnom vladanju koje nameće sredina, pri čemu je cilj moralnog vaspitanja oblikovanje pojedinca (poput pasivne gline) prema važećim društvenim normama i njegovo uklapanje u kulturu. Konceptija o pounutrenoj moralnosti na vaspitnom planu podrazumeva pedagogiju kočenja i ukalupljivanja. Na drugoj strani je humanističko tumačenje moralizacije kao procesa samoizrastanja i usavršavanja; izvori moralnosti su u čoveku, on je sam sebi uzor, a vaspitanje podrazumeva podsticanje pojedinca da razvije sopstvene potencijale (za dobro) i postane on sam u najboljem izdanju.

U ostvarivanju cilja, koji se uslovno može označiti kao "stvaranje dobrog čoveka", nastavnici i stručni saradnici koriste više različitih vaspitnih postupaka. Pritom se oni mogu svrstati u tri grupe. Na jednoj strani su *postupci oblikovanja ponašanja po uzoru* na ono što je društveno prihvatljivo vladanje, čiji je cilj ukalupljivanje pojedinca i njegovo funkcionisanje u skladu sa mestom koje zauzima u sistemu društvenih odnosa. Najbolji način da se to postigne je podučavanje pravilima ponašanja (znanje o onome što je dobro, odnosno rđavo); ovo je najčešći odgovor nastavnika srednjih škola, a zatim sledi korišćenje različitih načina pozitivnog potkrepljenja i poznate metode učenja po modelu. Ukupno uzev, 42% odgovora ima u svojoj osnovi takvu pedagogiju ukalupljivanja, pri čemu se, kao što je ranije navedeno, strogo kažnjavanje ne preporučuje kao vaspitni metod. Drugu veliku grupu čine vaspitni postupci čija je suština *podsticanje potencijala mladih za lični rast i razvoj* (oko 42%), uz uverenje da je seme čovekoljublja prisutno od rođenja. Da bi dete izraslo u dobrog čoveka najvažnije je da raste podržano ljubavlju i razumevanjem svojih bližnjih; ovo je najčešći odgovor nastavnika osnovnih škola, a često se sreće i kod ostalih, uključujući i podsticanje prirodne sposobnosti dece da se užive u položaj i stanje drugih. Treću grupu čine *postupci zasnovani na razumu odnosno na kognitivnim sposobnostima vaspitanika*, što povlači za sobom pretpostavku da je cilj moralnog vaspitanja podsticanje razvoja u pravcu sve veće autonomnosti moralnog rasuđivanja (oko 11% odgovora u svakom od poduzoraka ispitanika).

Iz napred navedenog sledi da se nastavnici i stručni saradnici prevashodno oslanjaju na vaspitne postupke koji proističu iz shvatanja da je suština moralizacije *ugledanje na nekoga*, najbolje na valjan uzor, kao i na vaspitne postupke kojima se *podstiče samoizrastanje* i razvoj potencijala za

saradnju sa drugima iz semena koje je založeno u ljudskoj prirodi. U manjoj meri, ali i to je prepoznatljivo, preporučuje se oslanjanje na razumsku stranu ličnosti.

Nalazi istraživanja mogu se oceniti kao saglasni sa preporukama koje se u stručnoj literaturi izvode iz dosad raspoloživog znanja o moralnom razvoju i vladanju. Vaspitačima se savetuje da se rukovode razvojnim osobenostima vaspitanika, na šta ukazuje i Miočinović (2004). Pošto su deca mlađeg uzrasta egocentrična, kako u emocionalnom tako i u kognitivnom pogledu, zadatak vaspitača je da decu izvede iz egocentrizma, usmeri ih u pravcu saradnje sa drugima i da kod njih razvija uvažavanje drugih osoba. Ovo se može postići podsticanjem razvoja empatije, sposobnosti stavljanja na tuđe mesto, kao i sposobnosti razumevanja položaja i stanja drugih osoba. Pritom se očekuje da će na starijim uzrastima deca sa razvijenijom sposobnošću empatijskog doživljavanja lakše usvajati načela pravde i jednakosti i pokazivati veću spremnost da deluju u skladu s njima. Kod starije dece preporučuje se primena tehnika koje se temelje na izazivanju kognitivne disonance kao sredstva za podsticanje moralnog rasuđivanja, što je, prema Kolbergu (Kohlberg, 1971; 1982) osnovni cilj moralnog vaspitanja.

Rest (Rest, 1984; 1986) se zalaže za moralno vaspitanje na dva koloseka. On predlaže da se već u ranim godinama školovanja uvedu programi kojima bi se podsticalo moralno rezonovanje, što bi kasnije dovelo do progresivno adekvatnijeg moralnog rezonovanja. Kognitivno moralno vaspitanje možda neće u početku dovesti do vidljivih promena u ponašanju i sprečiti, na primer, vandalizam u školi ili varanje na kontrolnim vežbama. Ovo je investicija za budućnost koja će pripremati ljude da funkcionišu u skladu sa demokratski zamišljenim i idealnim društvom. Dok bi se na ovaj način razvijao «moralni filozof» u ljudima, drugi kolosek bi imao za cilj oblikovanje ponašanja kako bi se dete opremilo društveno korisnim umenjima i navikama (koje možda u tom času ne razume), što bi trebalo da spreči ili ograniči destruktivno ponašanje i obezbedi iskustvo u radu u grupi na dostizanju zajedničkih ciljeva. Oblikovanje ponašanja se vrši na poznate načine (potkrepljenje, primeri, didaktička nastava) pre nego što se racionalnost razvije ili dovoljno osnaži. Rest naglašava da socijalizovanje ne sme da se vrši «čvrstom rukom» već sa što manje prinude, kako se kod deteta ne bi ugušila moć kritičkog rasuđivanja i traganje za racionalnom osnovom pravila. Neophodno je u ovom kontekstu pomenuti da program moralnog vaspitanja mora voditi računa i o sredini u kojoj se jedinka vaspitava, na šta je odavno skretao pažnju Kolberg govoreći o pravednoj školi i životu u društvu koje karakteriše duh jednakosti prava i uzajamnog uvažavanja. U protivnom bi se

implicitno pretpostavljalo da se jedinka vaspitava u društveno-moralnom vakuumu.

Izvedena analiza empirijskih podataka pokazala je da se nastavnici u ostvarenju vaspitnih ciljeva oslanjaju na (sve) tri dimenzije moralnosti i da pojedinim vaspitnim postupcima deluju na osećajnu, ponašajnu i kognitivnu stranu ličnosti. Zasad nije moguće dati odgovor na to kako i u kojoj meri uspevaju da usklade te po mnogo čemu različite i raznorodne vaspitne obrasce, pošto je mnogo toga prepušteno njihovoj umešnosti, snalažljivosti ili intuiciji.

Da li je pod ovakvim uslovima realno očekivati pozitivne efekte moralnog vaspitanja? Postojeći program je uopšten pa ne može biti dovoljno dobar čak ni za one koji imaju motiva da se bave moralnim vaspitavanjem u školi. Mnogo je veći problem to što, prema oceni stručnjaka, sadašnji program nije u teorijskom smislu nije koherentan (Miočinović, 1988; 1991; Popović, 1992). Dve vodeće psihološke etike - Pravda i Briga - mehanički su spojene, a o etici samodograđivanja nema ni reči, upozorava Popović (1991). Postavlja se pitanje da li primena mehanički spojenih vaspitnih obrazaca može da izazove pometnju i konfuziju kod vaspitanika, a nije u boljem položaju ni onaj koji (treba da) vaspitava. S druge strane, teorijska isključivost i "greška rasparčavanja" (Popović, 1992) opasna je zbog toga što kao posledicu ima jednostrano vaspitanje. A "jednostrano vaspitana jedinka drži se samo moralnosti svoga dela i širi rasparčanu moralnost u svojoj sredini" (Popović, 1997), čime se ovekovečuje zatvoren krug: i ona sama postaje "jednostrani vaspitač".

Sve ukazuje da je sazrelo vreme da se posveti pažnja, mnogo veća nego dosad, problemima i načinu realizacije moralnog vaspitanja u našoj školi. Nažalost, retka su istraživanja ove oblasti i ne raspolaže se podacima skorijeg datuma. Prethodno bi u našem društvu trebalo da se usaglase stavovi o tome koje su osobine moralne osobe i čemu valja težiti u vaspitavanju mladih.

Literatura

Đurišić-Bojanović, M. (2001). Stavovi nastavnika prema problemima u nastavi, *Zbornik 33 Instituta za pedagoška istraživanja* (377-388). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Joksimović, S. (2003). Mišljenja učenika o verskoj nastavi i građanskom vaspitanju u srednjoj školi, u: *Verska nastava i građansko*

vaspitanje u školama u Srbiji (70-95), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Kohlberg, L. (1971). Stages of moral development as a basis for moral education; in C. M. Beck, B. S. Crittenden and E. V. Sullivan (eds.): *Moral education: interdisciplinary approaches*. Newman Press.

Kolberg, L. (1982). Dete kao filozof morala, *Proces socijalizacije kod dece* (51-63). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Kuburić, Z. (2003). Realizacija verske nastave u osnovnoj i srednjoj školi, u: *Verska nastava i građansko vaspitanje u školama u Srbiji (96-124)*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Maksić, S. (2001). Uloga škole u vaspitanju mladih. *Zbornik 33 Instituta za pedagoška istraživanja (19-39)*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Maksić, S. (2003). Mišljenja roditelja o verskoj nastavi i građanskom vaspitanju u osnovnoj školi, u: *Verska nastava i građansko vaspitanje u školama u Srbiji (45-69)*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Miočinović, Lj. (1988). Analiza cilja i zadataka moralnog vaspitanja. *Zbornik 21 Instituta za pedagoška istraživanja (130-138)*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Miočinović, Lj. (1991). Struktura moralne ličnosti učenika u svetlu cilja i zadataka moralnog vaspitanja, *Zbornik 23 Instituta za pedagoška istraživanja (23-68)*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.

Miočinović, Lj. (2004). Moralni razvoj i moralno vaspitanje. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Popov, Ž. (1997). Nastavni predmeti i ostvarivanje zadataka moralnog vaspitanja u osnovnoj školi. *Istraživanja u pedagogiji i andragogiji*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.

Popović, B.V. (1988). Jedno holističko viđenje moralnosti i moralnog vaspitanja. *Zbornik 21 Instituta za pedagoška istraživanja (105-113)*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Popović, B.V. (1991). Obrisi celovite moralne osobe. *Zbornik 23 Instituta za pedagoška istraživanja (7-22)*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.

Popović, B.V. (1992). Greška rasparčavanja u psihologiji morala, *Zbornik 24 Instituta za pedagoška istraživanja (62-73)*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Popović, B.V. (1997). Upotpunjavanje "celovitosti": vraćanje u kolo brige, osećajnosti, ideala i vrednosti, *Vaspitanje i altruizam* (19-46). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Rest, J. (1984). The major components of morality; in W. Kurtines and J. Gewirtz (eds.): *Morality: moral behavior and moral development*, New York: John Wiley and Sons.

Rest, J. (1986). *Moral development: advances in research and theory*. New York: Praeger.

Spasenović, V. i Milanović-Nahod, M. (2001). Stavovi učenika prema problemima u nastavi, *Zbornik 33 Instituta za pedagoška istraživanja* (389-407). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Stojiljković, S. (1988). Inteligencija i moralno rasuđivanje dece i mladih, *Psihologija*, 1-2. 64-74.

Stojiljković, S. i Z. Dosković (1989). O moralnom rasuđivanju budućih učitelja, *Zbornik 22 Instituta za pedagoška istraživanja* (63-72). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.

Stojiljković, S. (1995). Ograničenosti kognitivističkog objašnjenja moralnosti, *Moralnost i društvena kriza* (138-147). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Stojiljković, S. (1998). *Ličnost i moral*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Stojiljković, S. (2000). Moralni razvoj i moralno vaspitanje celovite osobe, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 32 (43-65). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Stojiljković, S. (2003). Realizacija građanskog vaspitanja u osnovnoj i srednjoj školi, u: *Verska nastava i građansko vaspitanje u školama u Srbiji* (125-141), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

**Snežana Stojiljković
Zvonimir Dosković**

TEACHERS' IMPLICIT THEORIES ABOUT MORAL EDUCATION

Abstract

The paper considers teachers' implicit theories about moral education. The paper reports the results of investigation conducted on the sample of 127 teachers from primary and secondary schools in town Nis. The questionnaire was made for the investigation purposes (described in detailed), consisted of statements that represent different theoretical standpoints of moralization process. There were two groups of concepts. One starts from the fact that man's nature is bad and that the primary goal of education is to prevent its manifestations by the procedures of "inhibiting and molding pedagogy". The other is based on the belief that human nature is good in its essence and educational methods should assist in using one's potentials for personal growth and cooperation with others. The findings indicate that current educational practice is characterized by simultaneous employment of diverse, at times mutually excluding, educational methods. The authors conclude it is worrying situation because there is not a comprehensive and complete theory of moral development that a corresponding concept of moral education would be based upon.

Keywords: *moral education, implicit theories, inhibiting and molding pedagogy, humanistic theory of morality, teachers*