

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

УДК 37

YU ISSN 0579-6431

ЗБОРНИК

*Института
за педагошка
истраживања*

ГОД. XXXIII, БР. 33

БЕОГРАД

2001.

УЛОГА ШКОЛЕ У ВАСПИТАЊУ МЛАДИХ

Резиме. Време у којем живимо карактерише убрзано опадање значаја и утицаја школе у друштву, док потребе друштва за образованим појединцима расту. Живот у савременом друштву тражи компетентног грађанина чије су битне одлике нормалност, зрелост, самосталност, демократичност и аутентичност. Пошто је дефинисан пожељан васпитни модел преко управо наведених карактеристика, анализирани су васпитни модели представника најзначајнијих друштвених институција које учествују у формирању младих (школа, породица, црква, шира друштвена заједница). Констатовано је да школа полази од реактивног модела човека и првенствено нуди образовне садржаје. Родитељи имају различите захтеве од деце са заједничким циљем да што боље испуне своју родитељску улогу. Црква нуди идеалну слику верника који личи на Бога, али тражи његову веру и послушност, а непосредно социјално окружење изазов преко "негативних" модела – како лако и брзо стићи до друштвеног успеха. Закључено је да је потребно удружити и ојачати васпитне циљеве који су заједнички поменути институцијама, а требали би бити у функцији остваривања националних интереса. Улогу модератора утицаја треба да има школа, јер само тако друштво може да оствари жељени, систематски утицај на младе у највећој мери. Први корак на овом путу представља одређивање националних интереса у образовању.

Кључне речи: васпитни модел, личност ученика, национални интерес, школа, породица, црква, друштвена заједница.

Увод

Време у којем живимо карактерише убрзано опадање значаја и утицаја школе у друштву, док потребе друштва за образованим појединцима расту. Глобализација света, интернационализација знања и информатичка оријентисаност врше притисак на све савремене државе и народе, тако да они који у томе успевају остварују повољније позиције и предњаче у светској подели рада, технолошком развоју, друштвеном и личном стандарду својих грађана. У свету се паралелно одвијају процеси интеграције и дезинтеграције државних заједница, убрзавају миграције група људи и долази до све веће спецификације захтева који се пред дате појединце постављају у новој средини. Школа одсликава опште стање ствари у појединим друштвима, инкорпорирајући њихове филозофије и користећи средства која јој стоје на располагању, али истовремено и активно учествује у одржавању и мењању друштва утичући на образовни статус нације, ниво и профиле стручности, посвећеност раду и развој других важних, личних и социјалних вредности.

Образовање представља један од темеља савременог друштва за који се може рећи да је по значају чак испред сировина и природних богатстава, јер и

њихово коришћење зависи од тога шта људи знају, могу и хоће да ураде. У оваквим условима, одређивање онога шта деца треба да науче у школи постаје стратегијско питање развоја појединих народа и држава. Како друштвени прогрес циклично редефинише своје претпоставке, тако се уводе и дешавају промене у процесу припреме за успешан рад и живот у друштву, као коначним исходом образовања. Обликовање школских курикулума је пред изазовом решавања врло сложених, па чак и међусобно супротстављених захтева, од којих су најважнији: да прати промене у областима које деца уче и треба да знају и промене у наукама које објашњавају људску природу, развој и процес сазнавања, да укључи интернационалне вредности и служи националним интересима одређене заједнице, и да одговори образовним потребама сваког детета уважавајући његове могућности (Максић, 1999).

Школа учествује у формирању младих нараштаја обликујући их према унапред постављеним циљевима. Претпоставке о пожељном васпитном моделу тражимо у савременој филозофији образовања и васпитања и препорукама релевантних међународних институција о томе шта би деца требало да уче, стичу и развијају у школи. Личност се одређује преко компетенција, а интелигенција као експертиза која представља способност високо стручног процењивања (Sternberg, 1998). Данашњи човек живи у времену које карактеришу велике, честе, нагле и све брже промене у свим областима његовог деловања и постојања. Да би помогла у припреми младих за успешан рад и срећан живот у таквим околностима, школа треба да се усмери на образовање и васпитање појединаца који ће бити отпорни на неизвесност, спремни на ризик, оспособљени за решавање али и постављање проблема, који ће знати да савладају стрес и избегну досаду (Максић, 1993).

У европском контексту изводе се реформе образовања које треба да обезбеде услове за стицање основних знања, да омогуће младима да развију критичко мишљење и способности превазилажења конфликта, да доведу до већег укључивања европског наслеђа у школске садржаје и да ставе школу у позицију да буде одговорна за оно што се у њој дешава (Ивановић, 1997). Трага се за равнотежом између улоге државе и других субјеката у развијању националног курикулума, тражи усклађивање интернационалних и националних димензија, остваривање минимума националних стандарда и стварање механизма контроле који ће обезбедити квалитет излаза. Промене у садржајима програма у појединим земљама укључују веће увођење европских језика, историје, културе и традиције, нових предмета (информатика), интердисциплинарних тема (здравствено, еколошко, религијско, грађанско образовање) и интегрисање предмета (језици, природне науке, уметност, друштвене науке).

Србија, односно Југославија, као једна од земаља социјалистичког блока и бивше СФРЈ, је држава у транзицији са уобичајеним проблемима. Без стратегије друштвеног и привредног развоја, оптерећена је пропадањем друштвене имовине и непланским увођењем приватног капитала, распадом система вредности претходног режима и још увек недефинисаним вредностима новог. Друштвене институције у процесу трансформације сувише су слабе да обезбеде

минимум сигурности. У нејасним условима живота и рада, појединци, међу којима су родитељи, наставници и други васпитачи, крећу се од очаја због општег и личног сиромаштва, преко жеље за лаком зарадом, до обесмишљавања свега на чему су заснивали свој живот. Дуготрајне тензије воде у бесперспективност и старијих и млађих генерација, доводећи у сумњу темељне вредности човековог постојања: чему служе знања и образовање, поштење, људско достојанство, ако се не могу применити и одбранити?!

Детаљан преглед стања у образовању у Републици налазимо код Вилотијевића и Ђорђевића (1998). На почетку трећег миленијума, образовни систем је државни у организационом, садржинском и материјалном смислу, са малим бројем приватних школа и факултета који имају своје изворе прихода, своје програме и дипломе. Рад у свим основним и средњим школама одређен је националним курикулумима које одобрава и чије спровођење прати Министарство просвете. Курикулум је детаљан, опширан, конфузан, са *ad hoc* изменама које не стижу увек до наставника који га реализују. Школе карактерише одвојеност одговорности од одлучивања, неповезаност елемената курикулума, формални образовни стандарди, мали број уибеника међу којима нема могућности избора, а не постоји ни систем образовања наставника уз рад. Овоме се могу додати проблеми изазвани пријемом деце избеглица, нередовност и нерегуларност више школских година на Косову и Метохији и све веће потребе за психосоцијалном подршком свим ученицима.

У веку који је за нама, у Југославији се трагало за концептом плана и програма основног и средњег образовања који одговара карактеру републичких и покрајинских заједница, а осамдесетих година и југословенске заједнице – заједничка образовна језгра дефинисана јединственим документом (Макевић, 1996). Криза деведесетих, од распада државе до ратних дејстава, испољила се у образовању, као значајан пад финансијских и материјалних могућности које су даље пратили чести и дуготрајни прекиди редовне наставе, делимичне измене наставних садржаја, умањивање и занемаривање већине школских активности обавезних и неопходних, велика флукуација наставничког кадра, још веће просторно размештање ученика и друге негативне појаве. Драматичне друштвене промене које су се дешавале у последњој деценији наводе нас да се запитамо какав васпитни модел стоји у основи школе, који су национални интереси у образовању и колико су наша основна и средња школа у функцији остваривања датих интереса.

Анализу карактеристика актуелних васпитних модела, којима су млади изложени у нашој средини, започињемо покушајем одређивања пожељног васпитног модела. Ради се о формирању личности која је здрава и нормална, зрела, самостална, демократична, аутентична, самоактуализована, са успешном каријером. Друго питање је шта је успело васпитање, а одговори на њега крећу се у категоријама: аутономна или конформистичка личност, демократска или недемократска (ауторитарна), личност са развијеним критичким мишљењем, срећна, задовољна и успешна особа... Следи испитивање васпитних циљева школе и њихове реализације на основу важећих докумената и резултата истра-

живања, па анализа васпитних модела и утицаја других значајних друштвених институција: породице, цркве и шире друштвене заједнице, непосредног социјалног окружења које обухвата вршњаке и одрасле. Завршно разматрање посвећено је претпоставкама и перспективама развоја личности васпитаника у датим околностима.

Пожељан васпитни модел

Свако промишљање о људском бићу подразумева појам нормалности. Нормалност се може одредити са биолошког, психолошког, социолошког, правног, антрополошког, филозофског или религиозног становишта, при чему свака дисциплина која проучава нормалност има свој систем вредности који утиче на садржину њеног појма "нормалност". Говорећи са клиничког становишта, Бергер (1979) у намери да одржи нужан минимум капацитета који је садржан у одредби шта је човек, комбинује Векслерове критеријуме за нормалну интелигенцију и Фројдове за нормалног човека. Уз ограду да је нормалност зависна од узраста и да се морају узети у обзир и историјске, економске и културне специфичности средине и времена у којем се дефиниција даје, аутор наводи да нормалност укључује способност мишљења, сврсисходно делање (и способност сврсисходног рада), адекватно понашање и социјалне односе (који укључују и емоционални и морални аспект).

Резимирајући резултате семинара посвећеног одређивању појма "нормалност", Капор (1979) констатује да један део научне јавности изједначава нормалност са психичким здрављем, док их други разликују. И једни и други уверени су да нема психичке нормалности уопште, да је психичка нормалност конструкт и да постоји континуум од психичке нормалности до ненормалности. Капор закључује да се психичка нормалност схвата као утопија, идеалан образац структура и функција, као оптимум њихове ефикасности или њихова хармонија, као равнотежа са околном средином, као прилагођеност личности појединца на променљиве услове средине, као средња статистичка величина или просек, као одређени распон одступања од средње величине који је условљен одређеним особеностима појединаца или одређеним чиниоцима њихове околне средине, као одсуство бола, непријатне напетости или недостатка способности, као одсуство болести, као здравље итд.

У тумачењу личности, Хрњица (1982) даје предност појму "зрелост" процењујући да он има најдужу традицију и да је најприхваћенији у "непсихолошким" круговима. Зрелост личности је, према мишљењу овога аутора, психолошки конструкт који означава степен постигнуте интеграције личности, степен постигнутог склада између развојних потенцијала и постигнућа и степен успешности интеграције у друштвену средину, уз вођење рачуна о потребама других људи, основним нормама понашања и основним вредностима средине којој човек припада. Зрелост личности је, дакле, степен постигнуте равнотеже између идентитета и интегритета једне личности. Битни аспекти зрелости личности су физичка зрелост, интелектуална зрелост, емоционална зрелост, пси-

хосоцијална зрелост и морална зрелост. Назначени аспекти су неодвојиви од целине зрелости личности. Илустрације ради, следи операционална дефиниција зрелости. Хрџица је за потребе истраживања зрелости младих, узраста од четрнаест до двадесет година, користио као најважније три групе показатеља зрелости: интелектуалне, социјалне и емотивне. Интелектуална зрелост мерена је преко критичности, самокритичности и развијености интересовања. Социјална зрелост је обухватила поштовање и уважавање мишљења других људи, спремност за помагање и прихватање радних обавеза. Емоционалну зрелост су представљали показатељи прилагођености на колектив, сигурности у односима са другима и способности за самоконтролу. На основу резултата истраживања које је извео, аутор је закључио да је, на манифестном плану, зрелост склоп социјалних особина личности које су прихваћене од стране других, те да је степен постигнуте равнотеже са средином суштинска мера зрелости.

Према уверењима већине теоретичара васпитања, аутономија детета је најважнији циљ васпитања. Развој аутономије представља успело васпитање јер се целокупно психичко sazревање појединца може посматрати као прелазак из стадијума зависности у стадијум аутономије. За Бабића (1996), аутономија личности је коначни циљ образовања из два разлога. Први разлог је тај што је образовање процес којим се преноси чињеничко знање о свету, а други јер се ради о процесу којим се врши вредносна регулација друштвене интеграције. Демократизација друштва за своју претпоставку има слободу појединца која представља сложену моћ појединаца да поступају сврсисходно и да понесу одговорност за своје поступке. Аутономија личности је највиша сврха образовања јер садржи моћ универзалне примене знања. Ради се о моралној компетенцији, моћи да се слободно мисли. Аутор је уверен да је највише оно знање које води у компетенцију владања над самим собом, као и да би за њега требало бити места у образовним установама, садржајима и поступцима.

Аутономија личности обухвата бихејвиоралну, емоционалну, сазнајно-евалуативну аутономију, аутономију идентитета, инструменталну и економску (Лапински, према: Пјурковска-Петровић, 1996). Аутономну личност могу одликовати следеће карактеристике: независност избора и поступака од очекивања, захтева и оцене других; независност од бриге друге особе, физичке и емотивне блискости и прихватања; поседовање сопствених вредности, критеријума за оцењивање, циљева и начина њихове реализације и погледа на свет; осећање различитости од других, личне непоновљивости, посебност психолошког дистанцирања у односу на друге и способност за постављање границе између сопственог "ја" и других; способност за самостално делање и извршавање разних задатака неопходних за ефикасно функционисање у одређеним друштвеним улогама и областима друштвеног живота; способност за самостално обезбеђивање материјалне егзистенције.

Колико је аутономија личности била предмет проучавања као пожељан васпитни циљ, могло би се рећи да једнаку пажњу привлачи ауторитарност као непожељан циљ. Ауторитарна и неауторитарна личност дефинише се у покушајима разумевања зла које људи наносе једни другима и конфликта у које

улазе, без обзира на степен достигнутог технолошког развоја. На основу анализе већег броја теорија и истраживачких налаза о ауторитарности, Ђуришић (1982) одређује ауторитарну структуру личности као ону која је склона хијерархијским односима, што укључује односе доминације и потчињавања. Ради се о израженој тежњи ка моћи и освајању вишег положаја у хијерархији. Ауторитарне особе су субмисивне према моћнима, конформирају се са њиховим вредностима и ставовима, теже чврстом вођству и ауторитарној организацији. Ове особе залажу се за оштро кажњавање непоштовања и кршења норми и вредности идеологије елите, а према онима без моћи најчешће испољавају агресију, презир и предрасуде.

Док се ауторитарна личност може одредити као релативно јединствени склоп, то није случај са демократском личношћу, тврди Ђуришић. Вероватно више разноврсних склопова личности лежи у основи демократског карактера, тако да се све структуре личности које прихватају демократске вредности могу одредити као варијанте демократске личности. Истичући да се ауторитарна и демократска структура личности не могу посматрати дихотомно, Ђуришић разликује ауторитарног, реактивног, рационалног и аутентичног демократа. Ауторитарни демократа је ауторитарна особа која по потреби, свесно, различитим облицима социјалног учења, прихвата демократске ставове уколико су они у друштву фаворизовани. Реактивни демократа се залаже за демократске ставове, климу и понашање, али има јак отпор према сваком облику ауторитарне организације, ауторитарних односа или ауторитарног вође. Рационални демократа увиђа "корисност" усвајања демократских ставова и то чини, па је демократичан из рационалних разлога.

У контексту трагања за пожељним васпитним моделом, предмет нашег интересовања могао би бити последњи тип, такозвани прави или аутентични демократа. Ђуришић каже да је то личност која има демократску структуру карактера и испољава демократске ставове, вредности и понашања. Аутентични демократа показује интелектуалну флексибилност, критичност, способност реалистичког преиспитивања аргумената, отвореност према различитим идејама и схватањима и када се знатно разликују од његових, толерантност на двосмислености. Нераздвојни део карактерне структуре ове личности представљају реализам, пријатељства, праведност, прихватање себе и поверење у себе, поштовање других људи без обзира на њихов социјални статус, одсуство предрасуда, сујеверја и агресивности, испољавање сагласности између структуре личности и социјалних ставова, толеранција у интерперсоналним односима и друге демократске вредности.

На овај начин стижемо до питања о суштини људске природе. Сва психолошка тумачења човека и његовог односа према свету могу се посматрати као реактивистичка и проактивистичка. У првом случају, човеково понашање је у највећој мери последица утицаја који су ван његове контроле, док у другом човек сâм одређује и планира своју судбину пројектујући будућност и тражећи сопствени идентитет. Полазећи од овакве дистинкције, Бојановић (1989) одређује аутентичну (проактивну) и реактивну (неаутентичну) личност, за које твр-

ди да су исходи интеракције друштвених утицаја и процеса индивидуације. Аутентичну личност одликује висок степен индивидуалности, аутодетерминације, изграђивања личног стила и сопственог система вредности. Аутентичне су оне личности које су развиле своју индивидуалност, при чему њихово виђење реалности садржи критички однос према постојећем и наговештаје његовог превазилажења.

Аутентична личност заснива свој интегритет првенствено на налажењу и очувању личног стила. Овакво опредељење, скоро по правилу, ствара базичну несигурност "према споља". Однос аутентичних појединаца према свету доноси им проблеме егзистенцијалне природе. Аутентична личност најчешће има толерантан однос према другим људима, док је однос према строгим друштвеним нормама најчешће негативан. Аутентична личност тежи да својим личним стилем да печат реалности и да учествује у њеној трансформацији. Очување аутентичног личног израза може бити важније од било ког другог циља. На основу својих вишегодишњих испитивања одлика аутентичне личности, Бојановић предлаже да се аутентичност посматра као развојна тенденција која је у одређеној, али неједнакој мери, присутна у свакој јединки, и закључује да раст личности треба тумачити као развој од реактивног према аутентичном стилу.

Појам којим се оперише у најновијој литератури о томе каквог човека траже савремени услови живота је личност са успешном каријером. Пут ка успешној каријери води преко изграђивања личносне интелигенције. "Јединствена интелигенција личности" могао би бити слободан превод одређења интелигенције која се приближава појму људске мудрости. Личносна интелигенција је најсличнија социјалној или емоционалној интелигенцији, а састоји се од интраперсоналне, интерперсоналне и интерактивне интелигенције (Wu, 2000). Интраперсонална интелигенција садржи свест о себи, самоиспитивање, самовиђење и самоприлагођавање. Примери интерперсоналне интелигенције обухватају сензибилност, љубазност и бригу, а интерактивне – искреност, хумор, емпатију и адекватно играње улога. Интелигентан је онај који добро познаје себе и посвећује свој живот унапређивању своје личности и служењу другима. Појединац треба да превазиђе себе, а знање је кључ за постизање доброг.

Када се издвајају поједини аспекти интелигенције као пожељне одлике савременог човека, онда се најчешће говори о критичком мишљењу. Према групи наших аутора, критичко мишљење је освешћено евалуативно мишљење које је осетљиво на контекст (Павловић-Бабић *и сар.*, 2001). Док европски стручњаци препоручују подстицање критичког мишљења у школи, са Истока стижу упозорења. Није довољно да се код људи развија аналитичко и критичко мишљење јер, ако човек није у могућности да утиче на појаве и догађаје (које тачно процењује као неприкладне, нелогичне и неприхватљиве), и створи нешто ново, његове способности и вештине могу бити извор фрустрација и, чак, завршити у агресивности. Паси (Passi, 1998) предлаже подстицање конструктивног мишљења код ученика, вештина мишљења које ће истичати позитивне аспекте појава и радити на њиховом повезивању, очувању и напредовању. Увођење посебног школског предмета ради развоја конструктивног мишљења до-

принело би стварању конструктивно мислећих људи који ће се са успехом хватати у коштац са све сложенијом технологијом и друштвеном ситуацијом.

У целини, нормална, за разлику од ненормалне особе, не испољава озбиљне когнитивне, емоционалне ни бихејвиоралне поремећаје, не губи оријентацију у својој средини, има контакт са реалношћу, има увида у своје понашање и не понаша се на начине који су опасни по њу саму или по друге. Зрела личност може да буде свако људско биће коме је омогућено да се развија у границама својих могућности и које своје границе прихвата као задовољавајуће. Аутономна или независна личност има своје мишљење, спремна је да га изрази, независна од мишљења ауторитета, храбра да заступа своје ставове, да их брани и поднесе жртве због тога. Демократична личност одговара на захтеве савременог света ослањајући се на демократске институције које обезбеђују простор и за друге људе и њихове потребе. Када се појединац избори за аутентични животни стил, можемо говорити о развоју од реактивног према аутентичном односу према реалности и другим људима.

Ризикујући да поједноставимо описане теорије и дефиниције личности, размишљамо о њиховом садржају као потенцијалним циљевима васпитања и образовања, свесни многих преклапања међу изабраним појмовима. За закључак наглашавамо специфичности сваког одређења личности уверени да тек сви заједно дају исцрпну листу захтева у погледу компетенција који стоје пред младим генерацијама. Нормалност и зрелост инсистирају на налажењу извесног склада унутар личности и на релативној доследности појединца у разменама са окружењем. Аутономност даје предност независности и исказивању индивидуалних потреба, док демократичност претпоставља аутономност појединца наглашавајући истовремену неопходност толерисања разлика и уважавања потреба других. Аутентичност можда садржи највећи степен слободе, јер полази од човекових потенцијала и тежњи, а за његову суштину проглашава управо оно по чему се разликује од других. Али, рекли бисмо, носи и највећу опасност јер је појединцу препуштено да сâм одреди меру уважавања туђих потреба.

Васпитни циљеви наше школе и њихова реализација

Анализу циљева наше државе и друштва, у погледу онога шта желе да постигну кроз школу, започињемо прегледом школске регулативе, закона о основној и средњој школи и наставних планова и програма за основну и средњу школу, као и преко резултата истраживања о уверењима и ставовима заинтересованих субјеката (наставници, родитељи, ученици). У оба случаја, намера нам је да одговоримо на питања: чему служи школа и шта деца треба да науче у школи. Дакле, шта је главна функција школе у друштву и развоју појединца? Како се помиње човек, односно личност? О којим аспектима личности је реч (физички, интелектуални, емотивни, социјални, духовни)? Којим аспектима личности је дата предност (шта се сматра најважнијим, а шта мање важним)? На који начин се врши утицај на јединку (давањем информација о..., подстицањем развоја, активним и пресудним ангажовањем васпитаника у...)?

Прецизираћемо, најпре, изворе који су испитивани. Закони о основној и средњој школи са свим пропратним актима узети су из публикација *Нормативна основа основне школе* (2000) и *Нормативна основа средње школе* (1999). *Програми основне школе* (2000) представљају необјављени интегрални текст Министарства просвете јер садржи основни текст и све измене увођене у последњој декади. Програми средњих школа заступљени су само преко програма за гимназије из искључиво практичних разлога и са уверењем истраживача да су најшири и у највећој мери садрже могућности које предвиђају програми других врста средњих школа (*Правилник о плану образовања за гимназију и програму образовања и васпитања за I разред*, 1990; *Правилник о плану образовања и васпитања за II, III и IV разред гимназије*, 1991; *Правилник о изменама и допунама правилника о плану и програму образовања и васпитања за гимназију*, 1992, 1993, 1994, 1995, 1997).

Према поменутиим документима, у основној и средњој школи деца треба да: *упознају* (догађаје, методе, законитости); *овладавају, усвајају* (научни поглед на свет, знања, умења, навике); *стичу* (знања, способности, позитивне квалитете личности); *развијају* (способности, здравствене, хигијенске, културне навике, комплетну личност, љубав, одговорност); *оспособљавају* (да опажају и представљају, разумеју, примењују знање); *негују* (потребу за културом, естетске вредности, заштиту здравља, патриотска осећања); *формирају* (критеријуме за, интересовања, личност, навике, дијалектичко-материјалистички поглед на свет, стваралачку личност); *показују* (самосталност, креативност); *увводе, бивају упућени* (у знања о, умења); *изграђују* (свест о, позитивне особине личности); *разумеју, схвате* (историјске процесе, материјалност света, значај одбране земље); *задовоље* (потребу за кретањем, афирмацијом); *унапреде* (здравље); *прихвате* (став о); сагледају (значај...); *оплемењују* (своју личност).

У даљим упутствима о раду у школи каже се да она обезбеђује услове за остваривање активности које доприносе развоју личности ученика. Образовање и васпитање представљају јединствен и недељив процес у школи, тако да васпитање укључује образовање као процес стицања знања, умења и навика. Издвајамо, по нашем уверењу, најважнија упутства. Друштвене и слободне активности ученика доприносе развоју *физички здраве, емоционално стабилне и издржљиве* личности. Програм рада у одељењској заједници ученицима помаже да се формирају у личности *способне* да изграђују хумане међусобне односе и да се оспособе за функције у животу. Одељењски старешина доприноси *моралном развоју* личности ученика и уважавању достојанства његове личности. Школски психолог доприноси стварању оптималних услова за *лични развој* ученика. Као позитивне особине личности наводе се: тачност, прецизност, систематичност, уредност, упорност, одговорност, смисао за самосталан рад, критичност.

Анализу наставног плана и програма завршавамо упутствима о циљевима учења, оцењивању, појединим облицима васпитно-образовног рада и завршног испита. У основној и средњој школи учење треба да делује на развој ученикове личности тако да развије оне *особине које ће бити конструктивна и стабилна основа* индивидуалног и друштвеног *понашања* ученика. Оцена треба да одра-

зи напредак у знању, стеченим способностима, вештинама и укупном развоју личности посредством рада и залагања у одређеном предмету. Слободне активности доприносе развоју личности на образовном, сазнајном, креативном, друштвеном и личном плану. Циљ здравственог васпитања је да допринесе изграђивању телесне, психички и социјално здраве и зреле личности. Матурским испитом, којим се завршава средње образовање, утврђује се зрелост ученика.

У целини, васпитање и образовање које пружа школа у нашој средини данас, а на основу анализе најважнијих докумената, засновано је на дијалектичко-материјалистичком погледу на свет, рационализму и давању предности научном тумачењу појава. Главне школске активности (настава) усмерене су на поједине аспекте личности (интелектуални развој), а тек остале школске активности треба да комплетирају васпитни третман ученика. Док се у закону говори о складном развоју и развоју физичких и духовних способности личности, циљеви појединих предмета и друга упутства највише се односе на образовне садржаје и давање знања. Захтеви су дати на различитим нивоима, од најопштијих до врло специфичних, са акцентом на ономе шта треба да се ради, а не шта ће се добити. Појмови нису изведени доследно, тако да се дата упутства тешко могу применити у непосредном школском раду.

У општем циљу "развој складне личности" могу се препознати елементи нормалности, мада ово упутство постаје јасније у односу на претходна одређења законодавца (развој свестране личности, развој социјалистичке личности). Зрелост се тражи на крају школовања, али се не каже како се она постиже. За разлику од прокламованих циљева које би требало поједноставити, међусобно ускладити и учинити у већој мери оперативним, али су још увек прихватљиви, негативни резултати о реализацији планираних циљева и ефектима основног и средњег образовања указују на рецептивну улогу ученика коју школа нуди у пракси. На основу резултата поменутих истраживања, сви битни аспекти школског рада, наставни планови и програми, настава, наставници, ученици, па и постављени циљеви, подлежу озбиљној критици.

На основу прегледа истраживања о образовним и развојним постигнућима ученика основне и средње школе која су изведена у последњих двадесет година, могло би се закључити да се постављени циљеви не остварују у потпуности, често не ни у задовољавајућој мери, а понекад су налази сасвим неповољни (Максић, 2000а). Наша основна и средња школа пре свега образују, а затим васпитавају ученике. Ученици усвајају знања у највећој мери на нивоу репродукције, знатно мање на нивоу разумевања, док је оспособљеност за примену знања најслабија. Искуства која деца стичу изван школе повезују се са оним што се у школи учи, али како појмови нису дати у систему, ученици не успевају да развију научне појмове и мишљење, већ већина знања остаје на нивоу мишљења у комплексима, па се зато лако заборавља и тешко повезује са знањима из других области.

Што се тиче васпитне функције школе, резултати истраживања се много теже могу уопштити јер су испитиване варијабле од социјалног развоја, преко интерперсоналних односа до блискости са вршњацима, просоцијалне оријен-

тисаности и спремности на алтруистичко понашање. У сваком случају, свим субјектима васпитно-образовног процеса јасно је да је васпитна улога школе знатно слабија од улоге породице (Максић, 2000а). Ово, даље, значи да школа пре може да помаже родитељима у васпитању деце, него да би родитељи требало да очекују од школе да преузме или надомести њихово ангажовање у васпитању деце. Школски успех је важан из више разлога и зато је потребно да оцене буду што је могуће више у складу са оним што дете зна и може. Успех би требало да буде адекватан показатељ знања које је дете усвојило, али је значајан и због утицаја који има на учеников социјални статус, и шире на његово касније социјално понашање и развој личности. И најслабији ђаци вреднују себе према ономе где их смештају остала деца и наставници.

Незадовољавајуће ефекте школе у образовном и васпитном смислу потврђује и Павловић (1998) анализирајући мишљења наставника о томе који васпитно-образовни циљеви се остварују у основној школи, које наставне методе се примењују и у ком степену те методе и циљеви активирају ученике. Наставници тврде да се у школи најчешће остварује смисаоно, вербално и механичко учење напамет, што резултира развојем нижих менталних и мисаоних процеса (памћење, репродукција, разумевање), а тако се испуњавају конкретнији циљеви који су од мањег значаја за развој детета (стицање чињеничког знања). С друге стране, ретко се појављује учење путем открића, дивергентно учење, рад у малим групама и тимска настава, што отежава развој виших менталних процеса, креативности, социјалних способности и целокупне личности. На овај начин угрожено је испуњавање виших циљева, као што су развијање стваралаштва, способности примене стечених знања у новим ситуацијама и оспособљавање за даље учење.

Најновија испитивања ученика и наставног особља сугеришу могућа објашњења неповољног стања у нашим основним и средњим школама и проблема са којима се оне сусрећу (Ђуришић-Бојановић, 2001а). Нешто више од 40% испитаних ученика завршних разреда основне и средње школе (N=1270) изјављује да не воли школу, те да је школа досадна, због проблема везаних за наставу, учење и оцењивање. Приближно исти број ученика тврди да се осећа добро у школи, верује да може много тога да научи и покаже шта зна и уме. Забрињавајуће је да већина ученика сматра како је знање које стичу у школи неопходно за даље школовање али ретко применљиво у свакодневном животу и није потребно за успех у животу. Да би се у школи боље учило, ученици траже скраћење градива, држање занимљивих предавања, презентовање актуелних садржаја и примера, веће повезивање школских садржаја са свакодневним животом и изграђивање бољих односа са наставницима.

За разлику од доживљаја ученика, наставници (N=305) у највећем броју (90%) тврде да у току наставе инсистирају да ученици повезују теоријска знања са животним ситуацијама и проблемима, да у објашњавању градива користе доста примера из живота и да ученици могу на часу да питају оно што не разумеју. Значајна већина наставника (80%) оцењује да уче своје ученике и како да уче. Наставници су незадовољни осиромашењем школе и својим статусом,

али поред захтева за побољшањем материјалних услова и опремљености школе, и они као и ученици, сматрају, у великом броју, да би се пожељне измене школског рада могле постићи скраћивањем програма, додајући томе и смањење броја ученика, претварање неких предмета у изборне и побољшање квалитета стручног усавршавања уз рад. Скоро трећина наставника основних школа и скоро половина наставника средњих школа из овог испитивања уверена је да су потребне радикалне промене школе да би се побољшалаи васпитно-образовни ефекти (Ђуришић-Бојановић, 2001б).

У срединама као што је наша, где постоје заједнички и обавезни наставни планови и програми, као да се подразумева да се све оно што се планира, може сматрати стандардом. Кратки преглед истраживања који смо направили, наводи нас да поставимо питање о реалности постављених циљева и задатака основног и средњег образовања у нас, њихове остваривости, међусобне усаглашености и појединачног доприноса у постизању општег циља васпитања и образовања. Каква је веза датих циљева са реалним животом, радом, личним аспирацијама и животним плановима младих? Јесу ли дати циљеви довољно јасни и одређени да би истраживање могло да покаже колико је остварено оно што је планирано? Колико се, уопште, могу одредити циљеви који су артикулисани, усаглашени са потребама и могућностима средине и времена у којем се остварују и подложни евалуацији? Још важније питање је, заправо, шта је национални интерес у одређеном времену? Колико то време траје и чиме је омеђено? Како би могао национални интерес, који представља интерес народа, да превазиђе интерес власти?

Образовање је гарантовано право а школство опште добро, на чему би требало да се заснива интерес државе за учешће у формирању младих генерација. Србија је држава коју одликује мултиетничност, мултиконфесионалност и мултикултуралност. Актуелни проблеми могу се свести на питање: како живети у окружењу? Како после распада СФРЈ, НАТО бомбардовања и кризе на Косову и Метохији, помирити националне, интернационалне и локалне вредности (националне мањине) у националном курикулуму? Како обезбедити адекватно образовање и васпитање свих младих у Србији у компетентне грађане лојалне држави у којој живе? Како образовно и васпитно збринуте младе који су Срби и живе изван Србије (у бившим републикама СФРЈ, другим европским земљама и изван Европе)? Рад на стандардизацији треба да обезбеди минимум, а не максимум резултата. Потребне за усмеравањем и контролом у образовном систему појачане су због увођења приватног капитала. Контрола не значи више присилу, већ гаранцију и заштиту права.

Национални интереси Срба као већинског народа у Србији данас су исти као и национални интереси свих других народа света у њиховим државама. Најпре, да опстану као народ, да буду писмени (буквално и информатички), да сачувају свој национални идентитет и културу и не забораве своју прошлост и порекло. Затим, да се обуче за одређена занимања и послове (или области?) које ће моћи да обављају у земљи и у иностранству (добиају дипломе које ће се вредновати и изван земље), да знају језике и друге вештине којима ће моћи да

комуницирају са остатком света. Најзад, да одрже и развију самопоштовање, помирење, толеранцију. Допунско образовање, васпитно-образовни програми, уџбеници и други материјали намењени Србима изван Србије требало би да осигурају очување језика и националног идентитета, помогну деци у тумачењу прошлости српског народа и других народа који живе у Србији, њиховом критичком промишљању садашњости и одржању интересовања за активан допринос развоју земље порекла (или предака).

Ваниколски васпитни модели и њихови утицаји

Пошто је анализиран васпитни модел школе, уследило је логично питање о васпитним моделима других значајних друштвених институција које учествују у формирању младих нараштаја у нашој средини (породица, црква и шира заједница). Представе о томе какав човек, односно каква личност васпитаник треба да постане испитиване су, поново, на основу писаних извора и резултата истраживања, захтева, тежњи и очекивања чланова породице, представника цркве и шире заједнице. Утицаји породице на формирање личности детета анализирани су преко васпитних стилова, понашања, ставова и вредности родитеља у погледу тога шта желе да направе од своје деце. Циљеви православног хришћанства на нашим просторима и тежње Српске православне цркве тражени су у катихетици, а утицаји непосредног социјалног окружења анализирани преко карактеристика успешних људи, узора и идола младих.

Преглед истраживања о ставовима родитеља према васпитању њихове деце потврђује универзалност постојања димензије аутономије на супрот конформизму (прво је заснивање делања на сопственом суду и према унутрашњим стандардима, а друго, управљање према ауторитетима и подлагање спољашњим притисцима). На значај аутономије деце указује истраживање очекивања родитеља (N=66) и наставника (N=45) помоћу скале вредности родитеља (польска верзија Конове скале родитељских ставова која има тринаест циљева) које је обухватило: лепо понашање, послушност, одговорност и тачност, амбициозност, учтиво и лепо васпитање, чистоћу и вредноћу, реално процењивање, самостално мишљење, способност успостављања односа са људима, понашање у складу са својим полом, обзирност према другима, радозналост и заинтересованост и добар школски успех (Пјурковска-Петровић и Шевкушић, 1996).

Хијерархија вредности коју су направили родитељи показује да су они у погледу пожељних васпитних циљева у великој мери оријентисани ка развоју аутономне личности своје деце (самостално мишљење и одлучивање, одговорност и тачност, реално процењивање себе и других). Ово потврђују и резултати о избору најмање пожељних васпитних циљева који спадају у групу конформистичких (лепо понашање, понашање у складу са полном улогом). Код наставника, редослед најпожељнијих циљева је исти, а међу најмање важне спадају "понашање у складу са полном улогом", "бити послушан" и "бити уредан и чист". Разлике између родитеља и наставника појављују се у вредновању неких циљева који заузимају средње место у хијерархији: родитељи више цене

"послушност, уредност и чистоћу", "понашање у складу са полом" и "бити добар ђак", а наставници "бити радознао и заинтересован" и "лепо понашање".

Када размишљамо о томе шта родитељи желе да изграде код своје деце и какви они треба да буду када порасту, морамо имати у виду да су ставови родитеља под утицајем њихових карактеристика, као што су образовни ниво и брачна ситуација. Образованији родитељи у већој мери подстичу, или се бар залажу за развој радозналости код своје деце, док мање образовани траже већу послушност. Ставови разведених самохраних мајки су нестабилни и крећу се од изразите попустљивости до изразито строгог васпитања (Пјурковска-Петровић, 1990). Родитељи директно подстичу или служе као модели у просоцијалном развоју своје деце (Пјурковска-Петровић, 1995, 1996). Општа прихваћеност детета од стране родитеља и топла породична клима су критичне варијабле које помажу развој просоцијалне оријентације деце. Деца ће бити више спремна да помажу другима ако су прихваћена и ако су им родитељи добри модели у том правцу.

Васпитни ставови и поступци родитеља и клима која преовлађује у породици у великој мери одређују у какву ће личност израсти дете. Васпитни поступци родитеља су од посебног значаја за слику коју млади имају о себи. Анализирани резултати истраживања о васпитним стилевима, понашањима, ставовима и вредностима родитеља показују да је васпитање у породици засновано на нејасној мешавини животних уверења и ставова родитеља, њиховим тежњама и очекивањима у вези са децом. Родитељи имају разнородне захтеве и тежње о томе које особине, понашања, постигнућа траже, подстичу и очекују од своје деце, на шта их усмеравају и чиме би били задовољни. Заједнички је само један циљ родитеља – да што је могуће боље испуне своју родитељску улогу. Они брину да ли су учинили све што су могли, да ли је то довољно, да не понове грешке својих родитеља и да се не разликују много од других родитеља који имају децу сличних година.

После школе и породице, црква представља моћну друштвену институцију која има интерес да делује на младе, из чега проистиче потреба да се посветимо испитивању њеног васпитног модела. Уз уверење да проучавање природе човека и његових основних тежњи у учењима свих конфесија присутних у нашој средини представља важну и хитну потребу, опредељујемо се да овом приликом говоримо о моделу Српске православне цркве, као најбројније и најутицајније. У мултиконфесионалној средини каква је наша, било би неопходно испитати како све присутне верске заједнице тумаче човека и врло је вероватно да се у сродним тежњама ка добром и богоугодном могу градити претпоставке заједничког живота, бар верника. У намери да само нагласимо потребу за проучавањем васпитних утицаја значајних институција вере, очекујемо да ће много шире и стручније анализе извршити други аутори и да ће се то десити у блиској будућности.

Какав је модел пожељног верника и грађанина којег проповеда и чијем васпитању тежи Српска православна црква испитујемо у катихетици која представља практичну примену религијске настае у школском начину извођења

(Радовић, 1993). Трагајући за објашњењима и упутствима која се тичу човекове потребе за знањем и могућности да сазна, налазимо експлицитно тврђење да је могућност знања и сазнавања својство човекове природе. Преносимо најважнија упутства онако како их даје Радовић. Васпитање човека почиње у цркви као мистичном телу Бога. Сусрет Бога са човеком остварује се у Тајни Цркве Божије. Кроз богослужење, цела историја цркве преточила се у молитву. Целокупан Христов живот је поука за све. Литургија је највећа катихетика, заједничко дело Бога и човека које васпитава, просветљује и храни. Следи објашњење верског образовања које садржи активно учешће појединца као пресудно за развој у религиозну личност.

Радовић наглашава да је православно васпитање, васпитање човека, односно његовог лика који је икона Божија. Образовање значи обнављање образа Божјег у човеку, његово разоткривање и развој. Циљ васпитања је просветљење и испуњење истином, лепотом и добротом, али и ослобођење човека од несавршенства и тиме зла. Образовање представља целовит раст кроз свестрано обликовање и васпитање људске личности. Коначни циљ васпитања је човеково сједињење са Богом, а образовања обликовање Бога у човеку. Образовање има своје космолошке основе (јер је творевина пријемчива за усавршавање, има жеђ за пуноћом датог "образа") и антрополошке основе (јер је човек боголико и тваролико биће). Човек обједињује у себи духовни и материјални свет, па је тако обдарен многим својствима и психофизичким силама, при чему се он васпитава уз помоћ благодети Божије и у оквирима заједнице.

Утицаји цркве морају се посматрати у контексту односа ширег друштвеног окружења. Потребно је да подсетимо на забране и прогоне који су се дешавали од 1945. године до деведесетих година, када долази до велике друштвене кризе за коју још увек нисмо сигурни да ли се завршила, када црква добија веће слободе и могућности за своје деловање. Сада су религиозност и исповедање вере постале вредности. Док је нерелигиозност била норма, већина становништва се јавно декларисала као неверујући људи. Резултати истраживања о религиозности становништва следе описане промене. Средином осамдесетих година, већина становништва Београдског региона је нерелигиозна а приближно једна десетина је религиозна, што је готово исто као што је било средином седамдесетих година (Пантић, 1988). Важнији резултат представља значајно смањење атеизма у датом периоду (од 58% на 38%). Не треба заборавити да је испитивани Београдски регион мање религиозан у односу на остале делове земље.

Може ли школа да преузме неке од идеја о знању и учењу или се учење цркве односи само на спознавање и доживљавање религијских истина? Да ли је решење будућег човековог живота у отварању религије за сумњу и науке за веру? У каквом су односу веровање и знање? Према испитивању које је спровео Пантић (1988), религиозни становници Београдског региона су као група особе са друштвене маргине, најмање образовани, припадници старијих генерација, домаћице, неквалификовани радници и пољопривредници из околине града, друштвено-политички пасивни, сиромашни, земљорадничког социјал-

ног порекла, некада су похађали веронауку, родитељи су им били религиозни. Психолошки и вредносни модални портрет религиозних грађана допуњује њихов социјални портрет. Њихову личност карактеришу анксиозност, ауторитарност, конформизам, хиперсензитивност, синдром алијенације. За веровање појединца у Бога важнија су његова друштвена него психолошка обележја.

Посебан део у овом истом истраживању био је посвећен провери нове, модерне или световне религиозности у области спорта, естраде и политике (Пантић, 1988). Утврђено је да су једино особе које су у друштвеном и психолошком погледу високо еманциповане способне да се доследно и широко одупру притисцима из околине и из њих самих који делују у правцу рађања и одржавања култова и других облика обожавања појединих симбола, збивања, личности. Три облика световне религиозности творе интегралну световну религиозност коју манифестује једна трећина испитаника из узорка. Аутор закључује да се класична и световна религиозност репродукују као мањинска појава и да извиру првенствено из статусне прикраћености, посебно из недостатка образовања. Религиозност има највише компензаторску функцију, као нада, утеха, замена за грубу стварност, илузија.

На основу испитивања ставова студената према религијском образовању, Кубурић (1999) открива да студенти доживљавају религију као део опште културе због чега она треба да постане саставни део васпитања и образовања, али да би је требало дати интердисциплинарно, тако да њен циљ не може бити веровање него сазнање. Према мишљењу већине испитаника, у школама треба да се изучавају основи религијског учења у оквиру посебног предмета, попут историје религије са основама религијског образовања или основе религијске културе. Издвајамо као посебно значајне одговоре на питања о томе шта би био циљ верске наставе и какве функције има религија у васпитању младих. Према студентима световних факултета, најважнији циљ верске наставе треба да буде образовање у културној и народној традицији, а за студенте теолошких факултета формирање религиозне личности. Функције религије су морална, образовна, формирање погледа на свет, успостављање вредносног система, властити избор и толерација туђих опредељења.

Најновија истраживања која су извршена у Институту за педагошка истраживања одсликавају промене које су се десиле у погледу либералнијег односа власти према цркви и месту религијских садржаја у школи. Што се тиче ставова средњошколаца и студената према увођењу веронауке као посебног предмета у државне школе, већина се изјашњава за увођење, а најчешћи разлози су враћање традиционалним вредностима народа и јачање националног идентитета (Петровић и Божичковић, 2001). Испитивање ставова родитеља према истом питању открива умеренији однос према увођењу верских садржаја у наставне програме са предлогом да то буде изборни предмет за оне који желе (Јоксимовић *и сар.*, истраживање у току). Основни разлози за увођење веронауке су стицање знања о сопственој вери, опште културе и доприноса моралном развоју, а разлози против да ово образовање и васпитање треба да се одвија у породици и одговарајућој верској установи.

Осврнућемо се, најзад, на утицаје ширег друштвеног окружења. Могли бисмо рећи да су узор и идоли младих као и примери успешних људи из окружења неформални модели који немају нити изражавају икакве захтеве према младима (да их они следе). Међутим, атрактивношћу своје позиције у друштву и моћи утицаја они се намећу као модели за угледање. Из овог разлога, преглед утицаја релевантних ваншколских васпитних модела којима су млади изложени, завршавамо резултатима истраживања о томе ко су узор и идоли младих и какви су модели одраслих, успешних људи, који се пред њима налазе и према којима млади могу да се управљају. Васпитни модели из окружења у којем млада особа одраста засновани су на утилитарном прагматизму: друштвени успех је оно што се у датом тренутку вреднује, чему се окружење диви а појединци настоје да личе на те који су "најбољи", "водећи".

Узоре и идоле младих, Јањетовић (1999) испитује посредно преко личних вредности ученика (N=319) основне школе (VI–VIII разред) тражећи од њих да наведу које активности највише цене и којим особинама личности се диве. Сумирајући прикупљене податке у оквиру четири категорије одговора, аутор закључује да су особе којима се ученици највише диве из приватне сфере, спорта и естраде, али истиче да је приметан пад популарности политичких и естрадних личности у односу на ранија истраживања. С друге стране, особине због којих се ученици диве датим особама су њихове способности и таленти, што значи да млади исправно вреднују праве ствари. У ово нас још више уверава налаз о томе како ученици код себе највише цене карактерне особине. Активности којима би ученици највише желели да се баве као одрасле особе су спорт, медицина, естрада, право и економија.

Следе резултати испитивања мишљења младих, од основаца до студената, о томе шта одликује талентоване особе и њихов рад у нашој средини (Максић, 2000б). Испитивани основци, средњошколци, студенти више школе и студенти факултета сматрају да таленат чине велика знања, способности и креативност, што је и уверење научника. Млади верују да у нашој средини има довољно талентованих људи, али да они немају услове за коришћење својих потенцијала. Наставак школовања и даље усавршавање у иностранству доживљава се као најбоља подршка за талентоване, а јавља се сумња да постојећа подршка за талентоване не стиже увек до оних којима је намењена. Највише примедби испитаници имају на могућности које се талентованима пружају на радном месту, оцењујући их као рестриктивне. Као најважнији предуслови за успех појединца, не појављују се његове способности, таленти и труд, већ лични капитал и везе, што се може назвати карактеристикама које су одраз поремећених вредности у друштву.

На појаву нових вредности указује један број нових "бизнисмена" који се појављују међу профилима успешних људи. У истом истраживању, ученици и студенти замољени су да опишу успешну особу из свог окружења (Максић, 2000ц). Већина испитаника (72%) даје опис успешне особе користећи као одреднице мотив за постигнућем, материјални статус, способности, особине личности, морал, знања и образовање, породични и лични живот, подршку среди-

не, физички изглед и здравље. Већина (63%) испитаника као успешну особу наводи "позитиван лик", описујући га високим мотивом за постигнућем, високим способностима и друштвено пожељним особинама личности (поузданост, стрпљивост, духовитост, срдачност). Приближно шестина испитаника даје "негативан лик" који одликују велика материјална добра и друштвена моћ, али ниски морални квалитети и друге друштвено непожељне особине личности. Мада се већина младих из ове групе дистанцира од својих "јунака", јасно профилиса-ни, моћни и утицајни "негативни ликови" захтевају даље испитивање.

Закључујемо, упоређујући карактеристике школског и ваншколских васпитних модела и њихових утицаја којима смо се до сада бавили. Школа и црква представљају високо организоване институције са формализованим циљевима свога деловања, што не гарантује њихово остваривање. Школа као друштвена установа, чија је улога била да припрема младе за будуће учешће у сфери рада и друштвеном животу, има све мањи значај јер појединац у све већој мери стиче знања изван ње. Утицај цркве расте због општег стања духа и неуспеха других институција да одговоре на потребе појединца за остваривањем целовитог и смисленог живота из чега проистиче њена све већа одговорност пред друштвом. Породице имају своју породичну историју чији је значај несумњив за подизање младих генерација, али ниједна породица нема кодекс понашања какав имају школа и црква. Утицаји породице су много мање експлицитни, али интензивнији и чешћи од утицаја школе и цркве. Непосредно социјално окружење, по правилу, даје само имплицитне поруке младима преко онога што се цени и "пролази", али је управо зато моћ његовог утицаја врло велика.

Закључак

Процес васпитања траје целог живота, али је најинтензивнији у периоду детињства и младости. Нема сумње да породица, школа, црква и шире социјално окружење учествују у подизању младих генерација обликујући их према својим циљевима. Ови утицаји су истовремени, а проблеми у васпитању могу да искрсавају због несагласности захтева различитих агенаса. Сви утицаји на појединца прожимају се и обрађују у његовом физичком и менталном бићу који, такође, активно учествује у свом васпитању и доприноси коначном резултату, какав ће човек постати, односно у какву ће се личност развити. Пред младима су велики изазови које, чини се, савремени друштвени токови све више увећавају. Подсећамо да нисмо ни поменули неке, такође, врло утицајне институције које младима не само нуде већ би се пре могло рећи намећу, своје васпитне моделе (као што су медији, на пример).

Испитивање васпитних модела најважнијих друштвених институција суочило нас је са више проблема методолошке и садржинске природе: колико су васпитни модели школе, породице, цркве и шире друштвене заједнице, целовити, исцрпни, експлицитни, односно да ли се уопште може говорити о моделима; да ли су њихови утицаји међусобно упоредиви; да ли су изабрани добри репрезенти утицаја појединих институција и шта треба упоређивати да би били

на истом терену. Не умањујући тежину поменутих дилема, изводимо закључке о резултатима наших анализа свесни потребе за наставком рада на постављеним проблемима. Породица збрињава дете у сваком смислу, од физичког опстанка до менталног и духовног развоја, док школа првенствено пружа знања, умења, вештине и навике. Црква је усмерена на духовни развој и мир појединца, а шира друштвена заједница потврђује или оповргава вредност сазнатог и наученог његовом непосредном применом у животу.

Живот у савременом друштву тражи компетентног грађанина којег, између осталог, одликују нормалност, зрелост, самосталност, демократичност и аутентичност. Школска пракса намеће реактиван модел човека. Родитељи се труде да испуне своју родитељску улогу пружајући различите могућности за изграђивање деце самосталности. Црква нуди кохерентну, али високо захтевну слику верника тражећи при том веру и послушност, а непосредно социјално окружење преко "негативних" модела изазов како брзо и лако стићи до друштвеног успеха. Неопходно је да се удруже и ојачају васпитни циљеви који су заједнички најзначајнијим и најутицајнијим друштвеним институцијама, а чији би утицај на младе требало да буде у функцији остваривања националних интереса. Модератор утицаја којима су млади изложени треба да буде школа, јер тако друштво у највећој мери плански и систематично може да пласира свој васпитни модел и оствари жељени утицај на младе, стварајући основу за сопствени опстанак и просперитет. Да би се ово остварило, потребно је да се дефинишу национални циљеви у образовању.

Литература

- Babić, J. (1996): Filozofski aspekti autonomije ličnosti, *Nastava i vaspitanje*, 45(2), 212-220.
- Berger, J. (1979): Normalnost i mogućnost njenog metodološkog određenja, *Avalske sveske*, br. 2, *Normalnost i psihijatrija* (105-112). Beograd: Institut za dokumentaciju zaštite na radu.
- Bojanović, R. (1989): *Autentična i neautentična ličnost*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Đurišić, M. (1982): *Autoritarna i demokratska ličnost i dimenzija interpersonalnih odnosa* (magistarski rad). Beograd: Filozofski fakultet.
- Đurišić-Bojanović, M. (2001a): Društvene i psihološke potrebe za promenom školskog sistema, *Naučni skup "Ka novoj školi"*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Đurišić-Bojanović, M. (2001b): Stavovi nastavnika prema problemima u nastavi, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 33 (377-388). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ivanović, S. (ur.) (1997): *Strategije razvoja i reforme obrazovanja u svetu*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Hrnjica, S. (1982): *Zrelost ličnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Janjetović, D. (1999): Uzori i vrednosti mladih, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 31 (49-76). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Kapor, G. (1979): Diskusija na završnom plenumu seminara "Normalnost i psihijatrija", *Avalske sveske*, br. 2, *Normalnost i psihijatrija* (155-158). Beograd: Institut za dokumentaciju zaštite na radu.
- Kuburić, Z. (1999): *Vera i sloboda, verske zajednice u Jugoslaviji*. Niš: Jugoslovensko udruženje za naučno istraživanje religije.

- Makević, S. (1996): *Pedagoško-didaktičke osnove nastavnih planova i programa za osnovnu školu* (doktorska teza). Beograd: Filozofski fakultet.
- Maksić, S. (1993): Ciljevi vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim učenicima, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 25 (129-137). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (1999): The relevance of curriculum research: the evaluation of curriculum making processes, *Symposium: Curriculum-Making Processes and Curriculum Research*. Zürich: Pestalozzianum Zürich and Didaktikum Aarau.
- Maksić, S. (2000a): Efekti osnovnog i srednjeg obrazovanja, *Nastava i vaspitanje*, 49 (5), 725-742.
- Maksić, S. (2000b): Od teorija kreativnosti do zahteva savremenog sveta, *Zbornik 6. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača*.
- Maksić, S. (2000c): Profile of a successful person: eminence versus ability, *The NACE Annual Conference "The Able Child, A New Era"*. York (Great Britain).
- Normativna osnova srednje škole* (1999). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Normativna osnova osnovne škole* (2000). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Pantić, D. (1988): *Klasična i svetovna religioznost, Socijalno-psihološko istraživanje stanovnika Beogradskog regiona*. Beograd: Institut društvenih nauka, Centar za političološka istraživanja.
- Passi, B.K. (1998): Introducing thinking as a formal subject in school curriculum, *Fifth Asia Pacific Conference on Giftedness, Abstract Book*. Delhi: Univesity of Delhi.
- Pavlović, B. (1998): Iskustveno učenje o aktivnoj nastavi, *Učenik i nastava* (29-48). Loznica: OŠ "Anta Bogičević".
- Pavlović-Babić, D., Z. Krnjaić, J. Pešić-Matijević i R. Gošović (2001): Kritičko mišljenje, *VII naučni skup "Empirijska istraživanja u psihologiji"*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Petrović, A. i V. Božičković (2001): Veronauka u školama: da ili ne, *Skup "Antropološke odrednice religioznosti"*. Subotica: Otvoreni univerzitet.
- Pjurkovska-Petrović, K. (1990): *Dete u nepotpunoj porodici*. Beograd: Prosveta.
- Pjurkovska-Petrović, K. (1995): Uloga porodice u razvoju prosocijalne orijentacije mladih, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 27 (45-64). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pjurkovska-Petrović, K. (1996): Porodica koja razvija autonomiju deteta, *Nastava i vaspitanje*, 45(2), 319-335.
- Pjurkovska-Petrović, K. i S. Ševkušić (1996): Očekivanja roditelja i nastavnika: autonomna ili konformistička ličnost deteta, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 28 (69-88). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pravilnik o planu obrazovanja za gimnaziju i programu obrazovanja i vaspitanja za I razred (1990): *Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik*, br. 5.
- Pravilnik o planu obrazovanja i vaspitanja za II, III i IV razred gimnazije (1991): *Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik*, br. 3.
- Pravilnik o izmenama i dopunama pravilnika o planu i programu obrazovanja i vaspitanja za gimnaziju (1992): *Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik*, br. 3.
- Pravilnik o izmenama i dopunama pravilnika o planu i programu obrazovanja i vaspitanja za gimnaziju (1993): *Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik*, br. 17.
- Pravilnik o izmenama i dopunama pravilnika o planu i programu obrazovanja i vaspitanja za gimnaziju (1994): *Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik*, br. 2.
- Pravilnik o izmenama i dopunama pravilnika o planu i programu obrazovanja i vaspitanja za gimnaziju (1995): *Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik*, br. 2.
- Pravilnik o izmenama i dopunama pravilnika o planu i programu obrazovanja i vaspitanja za gimnaziju (1997): *Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik*, br. 23.
- Programi osnovne škole* (2000) Beograd: Ministarstvo prosvete R Srbije (prečišćen nepublikovan tekst).

- Radović, A. (1993): *Osnovi pravoslavnog vaspitanja*. Vrnjačka Banja: Sveti Simeon Mirotočivi.
- Sternberg, R. (1998): Intelligence as developing expertise, *Potential into Performance, International Conference of ECHA and NACE*. Oxford.
- Vilotijević, M. i B. Đorđević (1998): *Naša osnovna škola budućnosti*. Beograd: Zajednica učiteljskih fakulteta.
- Wu, Tien-Wu (2000): Toward a successful career through personal intelligence: a Chinese cultural point of view; in K. Maitra (ed.): *Towards excellence, developing and nurturing giftedness and talent* (73-88). New Delhi: Mosaic Books.