

UNIVERZITET U SKOPLJU
FILOZOFSKI FAKULTET

POŽELJNE OSOBINE NASTAVNIKA VOJNIH AKADEMIJA
SA STANOVIŠTA PREFERENCIJE PITOMACA

Doktorska disertacija

MENTOR

Prof.dr Borivoj Samolovčev

AUTOR

Mr Zoran Kilibarda

- 1990. godina -

SADRŽAJ

Strana

U V O D

1. TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA	6
1.1. Uslovljenost značaja pojedinih osobina nastavnika karakterom njegove uloge u vaspitno-obrazovnom procesu	6
1.1.1. Nastavnik - "učitelj vrline i političke mudrosti" .	7
1.1.2. Nastavnik - neprikosnoveni tumač "večnih istina" ..	10
1.1.3. Nastavnik - odgajivač podaničkog karaktera	12
1.1.4. Nastavnik - asistent samorazvoja ličnosti učenika .	16
1.1.5. Nastavnik - autoritarni informator i državno-partijski propagandist	22
1.2. Poželjne osobine nastavnika sa stanovišta savremenih pedagoških shvatanja nastavnikove uloge	28
1.2.1. Poželjne osobine nastavnika sa stanovišta tehnološkog shvatanja obrazovnog procesa	36
1.2.2. Poželjne osobine nastavnika sa stanovišta antropologističkog shvatanja nastavnikove uloge	44
1.2.3. Poželjne osobine nastavnika sa stanovišta personalističkog shvatanja nastavnikove uloge	49
1.2.4. Poželjne osobine nastavnika sa stanovišta permisivnog shvatanja nastavnikove uloge	54
1.2.5. Poželjne osobine nastavnika sa stanovišta konscijenističkog shvatanja nastavnikove uloge	59
1.2.6. Poželjne osobine nastavnika - usmerivača i integratora vaspitnih uticaja i samoobrazovnih aktivnosti	66
1.3. Dosadašnja istraživanja osobina nastavnika	78
1.3.1. Osobine po kojima se uspešni nastavnici razlikuju od neuspešnih	78
1.3.2. Osobine koje učenici najviše cene kod svojih nastavnika	83
2. PROBLEM ISTRAŽIVANJA	106
2.1. Pristup problemu	106
2.2. Predmet istraživanja	109
2.3. Cilj i zadaci istraživanja	112
2.4. Hipoteze istraživanja	112

	Strana
3. METODOLOŠKA ZASNOVANOST ISTRAŽIVANJA	113
3.1. Metoda istraživanja	113
3.2. Istraživački postupci i instrumenti	114
3.3. Uzorak ispitanika	116
3.4. Statistička obrada podataka	117
4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA - ANALIZA I INTERPRETACIJA.....	120
4.1. Faktorska struktura poželjnog profila nastavnika sa stanovišta preferencije pitomaca	120
4.2. Uticaj andragoških obeležja pitomaca na njihovo pre- feriranje odredjenih osobina nastavnika	140
4.2.1. Uslovljenost preferencije pitomaca vrstom vojne akademije	140
4.2.2. Uticaj faze (godine) školovanja pitomaca na njihovo preferiranje odredjenih osobina nastavnika	153
4.3. Uticaj psihičkih obeležja pitomaca na njihovo preferi- ranje odredjenih osobina nastavnika	164
4.3.1. Uticaj motivacije pitomaca za vojni poziv na njihovo preferiranje odredjenih osobina nastavnika	165
4.3.2. Uticaj crta ličnosti pitomaca na njihovo preferira- nje odredjenih osobina nastavnika	167
5. ZAKLJUČNO RAZMATRANJE	186
6. LITERATURA	199
7. PRILOZI	204

UVOD

Kada bi svaka generacija ljudi probleme svoje egzistencije i prosperiteta rešavala samo uz pomoć sopstvenih saznanja, bez oslanjanja na dostignuća prethodnih generacija, progresivan razvoj ljudskog društva, u današnjem smislu, ne bi se mogao ni zamisliti. Zahvaljujući mogućnosti da komunicira sa generacijama iz prošlosti i da uči ne samo od svojih savremenika nego i od svojih prethodnika, čovek je stekao značajnu (nedostižnu) prednost u odnosu na sve druge vrste. On ne mora iznova da otkriva ono što su drugi pre njega otkrili i da pri tome čini greške koje oni nisu mogli izbeći. On je, što je sasvim prirodno, manje ili više okupiran problemima sadašnjosti, ali je, kao racionalno biće, zainteresovan (često s razlogom zabrinut) za budućnost i, istovremeno, zbog svoje sadašnjosti i budućnosti, okrenut prošlosti. Poruke i pouke koje mu prošlost upućuje omogućavaju mu, ako ih dobro čuje i shvati, da lakše savladava teškoće sadašnjosti i jasnije vidi svoju budućnost; da manje nego njegovi prethodnici zastaje pred pojedinim preprekama; da veštije izbegava zamke u koje su oni upadali; da prodre u tajne koje oni nisu dočuili i razbije iluzije i zablude u kojima su živeli.

Akumuliranim saznanjima prethodnih generacija, svaka nova generacija pridodaje svoja saznanja i ostavlja ih u nasleđe narednim pokolenjima. Na taj način, svaka od njih stavlja svoje generičke potencijale u funkciju progresivnog razvoja ljudskog društva. Neosporno je da pokretačka snaga toga razvoja leži u čovekovoј sposobnosti da radi i da radom stvara nove vrednosti. Ali, ništa manje značajna nije ni sposobnost čovekova da to novo što je stvorio može, zajedno sa onim što mu je u nasleđe ostvareno, da prenese novoj generaciji. Na taj način, delo ostaje da živi i posle svog stvaraoaca, jer ga on svojim odlaskom ne odnosi u zaborav. Time se onima koji ostaju ili tek dolaze omogućava da postanu više od onoga što je on bio, jer ne počinju od početka -

- odande gde je njihov prethodnik počeo, već odande gde je on stao. Naravno, svaka šansa, ma koliko da je realna, može, ali i ne mora da se iskoristi. Generacije naših predaka pravile su različite iskorake - nekad džinovske a nekad jedva primetne - najčešće unapred, ali neretko i u stranu, pa i unazad. Razlog tome nije bilo samo različito nasledje, tj. pozicija s koje je trebalo iskoračiti, nego i to što se nisu jednako uspešno koristili šansom koju im je to nasledje nudilo.

Upoznavanje mladih naraštaja sa onim što ih očekuje u životu i osposobljavanje za obavljanje očekivanih uloga predstavljalo je oduvek posebno važnu delatnost. Ostvareni kvalitet ove delatnosti u znatnoj meri je determinisao ukupno ostvarenje jedne generacije. Čovekova ambicija da postigne više od svog prethodnika postala je realna onog trenutka kada je shvatio da ne mora iznova da prelazi ceo put kojim je njegov prethodnik išao, već samo da sledi putokaze koje mu je ovaj naznačio, ostavljajući mu u trajno nasledje svoje znanje, svoja iskustva i upozorenje da tim iskustvima ne može i ne mora uvek da se koristi na isti način. Tako je odgajanje čoveka preraslo u kreativnu delatnost, delatnost koja za svoj konačan ishod ima kvalitativnu promenu, a ne vernu reprodukciju originala. Rezultanta tih kvalitativnih promena, različito kombinovanih i na različite načine sumiranih, jesmo mi danas - naš savremenik homo sapiens, kakav jeste sada a kakav neće biti sutra.

Kvalitativno menjanje ljudske vrste rezultat je pre svega obogaćivanja čovekovih znanja i iskustava prenošenih, manje ili više organizovano, sa generacije na generaciju. Tokom tog prenošenja (učenja i podučavanja), ljudska saznanja doživljavala su različite sudbine. Mnoga od njih pala su u zaborav, potisnuta u tamu neznanja, odakle povremeno zasijaju tračkom svetlosti, upozore ili podsete, opomenu ili ohrabre. Neka od njih ostala su sterilna - pretvorila se u dogmu i tako pridružila neznanju koje zaslepljuje razum i sputava mu snagu. Na sreću, mnogim saznanjima pripala je bolja sudbina. To su ona koja su izazvala eho u čovekovom razumu, oplodila se u njegovom stvaralačkom umu i postala putokaz koji ga je vodio, manje ili više

krivudavom stazom progresa, do odredišta koje se uvek nalazilo negde u budućnosti, u prostoru i vremenu koji su ispred nas.

Prvobitni i najjednostavniji oblik prenošenja znanja svodio se, verovatno, na davanje praktičnih saveta (pouka, pokazivanja, upozorenja) kako se treba ponašati u konkretnoj situaciji da bi se izbegla opasnost ili obavila neka korisna radnja. Zato se može reći da je prvi učitelj bio roditelj, odnosno stariji član porodice. Tako zasnovano podučavanje, u organizacionom pogledu, bilo je relativno jednostavno, jer je činilo integralni deo svakodnevnih čovekovih aktivnosti, skoro isključivo usmerenih na zadovoljavanje njegovih egzistencijalnih potreba. Osim toga, ono se odvijalo u najprirodnijem socijalnom ambijentu (u okviru primarne socijalne zajednice) i u potpunosti se uklapalo u postojeću raspodelu uloga zasnovanu na dva, uslovno rečeno, prirodna kriterijuma - polnoj i generacijskoj pripadnosti. Onaj koji je podučavao i vaspitavao činio je to, tako reći, spontano, pošto je bio ne samo "stručno" najosposobljeniji za tu ulogu nego je istovremeno i prostorno i psihološki bio veoma blizak onima koje je trebalo da podučava. U takvim okolnostima, organizovanje samog podučavanja nije predstavljalo poseban problem, jer nije izlazilo iz okvira redovnih aktivnosti članova zajednice. Isto tako nije se kao poseban problem pojavljivalo regulisanje odnosa medju učesnicima toga procesa.

Medjutim, sa razvojem ljudskog društva usložavale su se uloge čoveka u tom društvu i umnožavali zadaci koje je on trebalo da izvršava. Složenost uloga učinila je složenijim, a samim tim i značajnijim, pripremanje i osposobljavanje čoveka da udovolji zahtevima koji iz tih uloga proizilaze. Tako složen i značajan zadatak nije se više mogao prepustiti samo roditeljima. Zato se, već u robovlasničkom društvu, vaspitanje u porodici dopunjava novim oblicima vaspitnoobrazovnog rada. Za taj rad angažuje se i posebno odabrani ljudi kojima to nije bila usputna obaveza, već osnovna delatnost - ne hobi, već profesija. Tako se i profesija vaspitača (učitelja, nastavnika) javlja veoma rano, tako reći na samom početku diferenciranja ljudskih zanimanja. Time vaspitanje prestaje da bude isključivo briga roditelja,

odnosno starijih članova porodice. Ono prerasta u organizovanu društvenu delatnost sa manje ili više precizno definisanim ciljem, sadržajima i oblicima rada pomoću kojih taj cilj treba da se ostvari.

Nastojanje da se vaspitanje učini što efikasnijim, da se otkloni ili umanji neizvesnost njegovog ishoda, da se izbegnu negativni efekti spontanog vaspitnog delovanja različitih subjektivnih i objektivnih faktora, dovelo je do pojave nastave kao najorganizovanijeg i najsystematičnijeg oblika vaspitno-obrazovnog rada. Uporedo sa pojavom i razvojem nastave, afirmisala se i uloga nastavnika. Vaspitanje i obrazovanje mladih postali su osnovna delatnost posebno odabranih pojedinaca kojima se ta uloga dodeljuje ne samo na osnovu njihove pripadnosti određenoj društvenoj grupi već i na osnovu posedovanja određenih ličnih kvaliteta.

Uporedo s tim, odnosno shodno ekspanziji i usložavanju nastavnog rada, postaje aktuelan problem izbora ljudi pogodnih za obavljanje ove uloge. Postavlja se pitanje čime treba da se odlikuje ličnost kojoj društvo poverava vaspitanje i obrazovanje drugih, koje osobine treba da ima nastavnik da bi uspešno ostvario svoju ulogu. Neprekidna transformacija uloge nastavnika učinila je da ovaj problem ostane trajno aktuelan. O tome svedoči i relativno veliki broj istraživanja novijeg datuma kojima se nastoji da ispita značaj pojedinih osobina nastavnika za uspešnost ostvarivanja nastavničke uloge. Saznanja koja su rezultat ovih nastojanja, ma koliko značajna, ne mogu se smatrati konačnim, upravo zbog stalnih promena uloge nastavnika, odnosno zahteva koji iz nje proizilaze. Svaka promena ove uloge koja podrazumeva znatno pomeranje težišta ili bitnu promenu kvaliteta nastavnikovog angažovanja uslovljava izvesno menjanje značaja pojedinih njegovih osobina. Zato svakom novom pokušaju da se odgovori na pitanje - kakav treba da bude nastavnik, koje osobine treba da poseduje da bi postigao ono što se od njega očekuje, mora da prethodi odgovor na pitanje - kakva je njegova uloga u vaspitno-obrazovnom procesu (u čemu je njena suština, koje je funkcije konstituišu i koje su od njih težišne).

Brojne nepoznanice sadržane u ovim pitanjima, a posebno nepotpuni, pa i protivurečni odgovori koji ih prate, dovoljno su snažna inspiracija za dalja proučavanja istaknutog problema. Naše istraživanje upravo sledi putokaze jedne takve inspiracije, sa pretenzijama koje su srazmerne značaju problema, ali koje su istovremeno izraz uvažavanja njegove složenosti i ograničenih mogućnosti njegovog kompleksnog izučavanja u okviru istraživačkog poduhvata ove vrste.

1. TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA

1.1. Uslovljenost značaja pojedinih osobina nastavnika karakterom njegove uloge u vaspitno-obrazovnom procesu

Pitanje - šta znači biti dobar nastavnik, odnosno koje osobine on treba da poseduje da bi uspešno obavljao svoju ulogu, staro je verovatno koliko i sama nastava. Njegovu aktuelnost i složenost kao i određene nedoumice u koje nas ono dovodi, veoma slikovito je izrazio Ušinski rečima: "Zar ne vidimo da su iz ruku odličnih vaspitača izalazili katkad najrdjaviji ljudi? Zar Seneka nije vaspitavao Nerona? Ali, ko nam je rekao da je vaspitanje bilo stvarno dobro i da su ti vaspitači bili stvarno dobri vaspitači" (Ušinski, 1957, str. 20-21)?

Zaista nije lako utvrditi da li su ti znameniti učitelji postali slavni zahvaljujući isključivo tome što su bili vrni vaspitači, ili/i zbog toga što su za učenike imali poznate ličnosti (da li su za slavu velikih učitelja više zaslužni oni sami ili njihovi učenici i sledbenici). Isto tako, nije jednostavno odgovoriti na pitanje - da li bi slavni učenici postali to po čemu su trajno zapamćeni da nisu imali slavne učitelje? Da li bi, na primer, bilo Ahila ili Aleksandra da nije bilo Fenika i Aristotela? Ipak, i pored svih ovih i sličnih nedoumica, malo ko osporava mogućnost pouzdanog razlikovanja dobrih nastavnika od onih slabijih, odnosno mogućnost predviđanja njihove uspešnosti u vaspitno-obrazovnom radu.

U svakom slučaju, pravo da podučava i vaspitava druge nastavnik nije mogao ni od koga bezuslovno da nasledi. On ga je uvek (ili najčešće) sticao na osnovu određenih kvaliteta, ispoljenih ili potencijalnih, za koje se manje-više pouzdano znalo, ili verovalo da su značajni za ostvarivanje odgovarajućih vaspitno-obrazovnih zadataka. Karakter uloge nastavnika, sam po sebi, činio je neke njegove osobine više, a neke manje značajnim; neke izuzetno poželjnim, a neke nepoželjnim; jedne prioriternim,

a druge irelevantnim. U stvari, važnost pojedinih osobina zavisila je od toga kakav značaj se pridavao efektima vaspitno-obrazovnog rada koji su od tih osobina zavisili. Pošto se težište nastavnikovog angažovanja pomeralo sa jednog područja na drugo, menjao se i značaj pojedinih njegovih osobina.

Da bismo ilustrovali tu zavisnost, ukazaćemo na nekoliko karakterističnih tipova nastavnikove uloge i na specifične zahteve koje je svaka od njih postavljala pred nastavnika.

1.1.1. Nastavnik - "učitelj vrline i političke mudrosti"

Ova uloga nastavnika najpotpunije se ispoljila u vreme uspona helenske kulture. Poletan razvoj antičke Grčke, posebno u periodu procvata atinske demokratije - u doba Periklove vladavine, omogućio je, a i zahtevao ekspanziju institucionalnih oblika vaspitanja i obrazovanja i u skladu s tim znatno obogaćivanje formi i sadržaja nastavne prakse. Školovanje je tako koncipirano da obezbedi ostvarivanje ideala atinskog vaspitanja, izraženog idejom kalokagatije (kalos - lep; agatos - dobar), tj. sintezom etičkog i estetskog (duhovne snage i fizičke lepote).

Potreba za širenjem i unapredjivanjem višeg obrazovanja - "vaspitanja za uzornu državu" podstakla je proces profesionalizacije nastavnike uloge koja je u potpunosti došla do izražaja u pedagoškom radu sofista - plaćenih učitelja vrline i političke mudrosti, u stvari prosvetitelja i širilaca naučnih znanja novoga vremena. Zadatak sofista bio je da "moralnim usavršavanjem", i to: usadjivanjem vrlina (Protagora), isticanjem moralnih obrazaca (Prodik), ili naučnim predavanjima raznovrsnog sadržaja (Hipije), razviju "političku mudrost" pojedinca, odnosno, kako ističe Protagora, jedan od najslavnijih među njima, da ga nauče "gradjanskoj vrlini koja će ga osposobiti da održava i unapredjuje državu osnovanu na pravdi i stidu" (prema Đurić, 1976, str. 184).

U skladu sa ovakvim ciljem vaspitanja, u pedagoškim izvorima (filozofskim spisima) toga doba, kada se govori o kva-

litetima koji treba da krasi dobrog nastavnika (učitelja), obično se na prvo mesto ističe njegova sposobnost da ličnim primerom "uči mladež vrlini" - onome što je najvrednije u ličnosti slobodnog čoveka. Pri tome se kao najmoćnije sredstvo vaspitavanja - "moralnog usavršavanja" najčešće ističu nastavnikova reč i vrlina. Po Gorgijinom mišljenju, reči imaju "magijsku moć kojom se postižu najčudesnija dela", dok Protagora takvu magijsku moć "kojom se može upravljati ljudskom voljom" pripisuje nastavnikovoj vrlini - pravdi i poštenju (prema Đurić, 1976, str. 179-196).

Naravno, funkcija moralnog uzora koja zauzima dominantno mesto među funkcijama nastavnika "učitelja vrline i političke mudrosti" nespojiva je sa oskudnim znanjem, siromaštvom duha, slabom voljom i lošim karakterom, a pogotovo sa upotrebom prinude, koja je u društvu koje "ne vaspitava silom, nego slobodom" (Perikle) smatrana izrazom nedovoljne nadarenosti i osposobljenosti učitelja. Na to nedvosmisleno ukazuje i Demokritov stav da će se "vrsnijim učiteljem kreposti pokazati onaj koji se služi podsticajem i uvjeravanjem nego onaj koji upotrebljava zakon i silu" i da "strah uzrokuje udvoravanje, ali dobrohotnosti ne dobiva" (prema Zaninović, 1985, str. 12).

Izjednačavajući znanje i vrlinu u smislu da čovek čini zlo samo zato što ne zna šta je dobro (etički intelektualizam), Sokrat i Platon su za najvažniju osobinu dobrog nastavnika (onoga koji prenosi znanje mladima) proglasili njegovo besprekorno moralno vladanje, jer se samo od takvih učitelja može steći pravo znanje, odnosno naučiti vrlina. Aristotel, mada izražava neslaganje sa etičkim intelektualizmom i kritikuje Platonovo izjednačavanje vrline i znanja, sasvim je odredjen u pogledu isticanja zahteva da učitelji treba da podučavaju omladinu onim znanjima i veštinama koje osposobljavaju slobodnog čoveka "za primenu vrline i za delanje u saglasnosti s vrlinom", pod kojom on podrazumeva "sredinu između dve suprotne osobine volje, od kojih jedna prevršuje sredinu i pravu meru, a druga je ne dostiže" (prema Đurić, 1976, str. 392).

Mada je izgradjivanje vrline i političke mudrosti bilo prvenstveno zadatak višeg obrazovanja (namenjenog probranim Ati-

njanima), može se reći da je ova nastavnička uloga donekle svojstvena i školama nižeg ranga, s obzirom na to da je nastavni rad u njima, u manjoj ili većoj meri bio u funkciji ostvarivanja vaspitnog ideala - dobrog građanina, tj. čoveka osposobljenog za privatni i javni život u skladu s vrlinom. Relativno mali broj učenika u odnosu na broj učitelja, zatim oskudna materijalna osnova nastave i značaj koji se pridavao ličnom kontaktu nastavnika i učenika uticali su da, i pored postojanja pisane reči (mada po današnjim merilima u neznatnom obimu), živa reč nastavnika (uz demonstraciju glasom i pokretom) bude osnovni izvor saznavanja u nastavi. Ove okolnosti i naglašena moralna odgovornost nastavnika za rezultate vaspitno-obrazovnog rada u školi koja vaspitava mlade naraštaje za život u demokratskom društvu čine razumljivim favorizovanje primera kao sredstva podsticanja i uveravanja i, posebno, naglašavanje značaja ličnog primera nastavnika. Ovo sredstvo, uz ostala sredstva uveravanja i navikavanja, imali su, bar deklarativno, prioritet nad sredstvima prisile. O tome svedoči i poznata Periklova izjava: "Mi naše dečake ne vaspitavamo silom, nego slobodom" (prema Žlebnik, 1970, str. 18).

Naravno, kada je u pitanju stav prema robovima, ni ova znamenita i impresivna demokratija, ni njoj primeren sistem vaspitanja nisu predstavljali neki značajniji korak napred u odnosu na druge robovlasničke države. O tome dosta ubedljivo svedoče Aristotelove reči koji kaže da je u robovlasničkom društvu obrazovanje privilegija slobodnih zato "da bi slobodni utvrdili despotsku vladavinu nad ljudima, koji su odredjeni od prirode da robuju" (prema Sajdel, 1939, str. 12). Očigledno, zadivljujući razvoj grčke kulture ni u kom slučaju nije doveo u pitanje osnovni društveni odnos. Njegovo dominantno obeležje ostalo je i dalje despotska vladavina slobodnih nad "orudjima koja govore".

Obrazovanje govornika kao prioritetan zadatak rimskih gramatičkih i retoričkih škola dodelio je govorničkoj sposobnosti nastavnika atribut poželjne osobine najvišeg ranga, tako da nije slučajno što Kvintilijan (1985) promoviše govornički dar u primarnu osobinu dobrog nastavnika, pa i više od toga - u sinonim za vrlinu. Pojam "savršen govornik" on tako reći izjednačuje

s pojmom "dobar čovek". "Da je ikada postojao savršen govornik - ističe Kvintilijan - ne bi sada u filozofskim školama trebalo tražiti pravilo za vrlinu" (Kvintilijan, 1985, str. 42). On od nastavnika zahteva da pre svega bude "valjan i pošten čovek" kome ne dolikuje da primorava druge na poslušnost (pošto se, ionako, učenik prisilom ne može popraviti), već da ih vrlinom i ličnim primerom podstiče "da rade ono što treba", da bude "sličan Homerovom Feniku" da bi mogao istovremeno učiti svoje učenike kako će govoriti i kako će se ponašati. Istovremeno, Kvintilijan pridaje veliki značaj "učenosti nastavnika". Po njemu, "onaj ko hoće da uči druge, mora biti sasvim učen, ili pak priznati da to nije" i time se odreći prava da drugima bude učitelj, pošto im ne može biti uzor. Zato on s neskrivenom rezignacijom kaže da nastavnici ne prezaju ni od telesne kazne i da je primena ovog ponižavajućeg vaspitnog sredstva nedostojnog slobodnog čoveka "sveopšta pojava",... "da se nemarnost vaspitača popravlja tako da se dečaci ne prisiljavaju da rade ono što treba, nego da se kažnjavaju zato što ne čine ono što treba da čine" (Kvintilijan, 1985, str. 60).

Na žalost, ni humanista kakav je bio Kvintilijan ne propušta da napomene da je kažnjavanje šibanjem i batinanjem ipak "podesno za robove". Imenici *rob*, on često, reklo bi se sasvim spontano, pridružuje pridev *opak*. Ovo možda nije dovoljno ubeljiv dokaz, ali je svakako slikovit izraz determinisanosti pedagoških shvatanja vladajućim društvenim odnosima - ilustracija uslovljenosti društvene svesti ljudi njihovim društvenim bićem. Slične dokaze nije teško pronaći ni u pedagoškoj teoriji i praksi narednih, postrobovlasničkih epoha.

1.1.2. Nastavnik - neprikosnoveni tumač "večnih istina"

Smjena robovlasničkog društva feudalnim, osim oslobođenja robova, nije donela skoro ništa progresivno. Istina, širenje hrišćanstva, koje u doba Konstantina stiže status državne religije, predstavljalo je izvesno moralno okrepljenje - moralnu transfuziju za društvo ogrezlo u razvrat i zahvaćeno total-

nom erozijom morala. Medjutim, odbacujući i anatemišući morai robovlasničkog društva s kraja staroga veka, hrišćanstvo je odbacilo i antičku kulturu (proglasilo je neznabožačkom), odreklo se bogate baštine antičke civilizacije, a da u zamenu za tu kulturu nije ponudilo ništa novo i progresivno osim dobro sročениh božjih zapovesti i obećanja za bolji život posle smrti onima koji se tih zapovesti pridržavaju.

Ignorišući neosporne vrednosti i nemala naučna dostignuća robovlasničke epohe, kidajući veze sa prošlošću, novo društvo je osudilo samo sebe na viševekovno tamnovanje, na robovanje neznanju i praznoverju. U uslovima skoro potpune stagnacije razvoja nauke, neprikosnovenosti "večnih istina" zapisanih u svetim knjigama, opšte preokupiranosti idejom zagrobnog života i borbom za "spasenje duše", glavni zadatak nastave u srednjovekovnim školama bio je da "uskladjuje razum sa verom". Dominacija religije nad naukom nalagala je da se naučne istine podvedu pod religiozne dogme (pošto im nisu smele protivurečiti), jer, u protivnom, ne bi bile istine nego laž; ne "blagosloveni dar svetog duha", nego jeres, glas razdora i nesreće, zloslutna poruka djavola, nedopustiva i sramna nagodba čoveka i sotone.

Shodno tome, veština podučavanja u sholastičkoj nastavi u velikoj meri se svodila na veštinu verbalnog dokazivanja "istinitosti" religioznih dogmi, tj. veštinu utvrdjivanja usaglašenosti neke tvrdnje sa religioznom dogmom, odnosno mišljenjem "proverenog" autoriteta. Naime, nastavnikova dužnost nije bila otkrivanje, već saopštavanje "istine" i to na način koji ne daje pravo niti povod da se u nju posumnja. Ako se to i dogodi (ako se sumnja ipak rodi), onda se dodatni "dokazi istinitosti" ne traže u činjenicama, nego u autoritetu koji je "večnu istinu" izrekao. Nastavnik je, pre svega, bio obavezan da prenese učenicima strogo odredjenu vrstu i količinu znanja iz unapred odredjenih izvora (prema spisku izučavanih dela - knjiga), s jednoznačno definisanom morálnom porukom usmerenom na razvijanje vrлина dobrog hrišćanina (poslušnost, strpljenje, pobožnost, rad, uzdržanost).

Pošto je religiozna istina proglašena večnom - jedinom i neprikosnovenom, kao što je i glas božji, to je za učenike morao biti neprikosnoven autoritet onaj koji tu "istinu" tumači i neprikosnovena reč onoga koja tu istinu saopštava.

Imajući u vidu neprikosnovenost onoga što nastavnik kaže - "magister dixit autoritet", u stvari neprikosnovenost autoriteta u čije ime i pod čijom je zaštitom istupao, razumljivo je što je dokazivanje rečima bilo osnovni metodički i metodološki postupak, a predavanje osnovna metoda podučavanja. U takvoj nastavi biti dobar nastavnik značilo je biti dobar ex-cathedra predavač, a za dobrog predavača, pored poznavanja sadržaja, od izuzetnog značaja (a možda i najznačajnija) bila je sposobnost adekvatnog govornog oblikovanja tog sadržaja, odnosno poznavanje pravila formalnologičkog mišljenja i zaključivanja.

Ovakvom ulogom nastavnika suspendovano je pravo učenika na razmišljanje, a nastavnikova obaveza da pojavu koja je predmet saznavanja kritički razmatra i objašnjava svedena na obavezu diktiranja gotovog zaključnog suda o toj pojavi - suda koji je konačan i obavezujući za sve pred kojima je izrečen. Time je učinjen i poslednji korak ka potpunoj degradaciji ličnosti učenika, a to je upravo ono što je represivna pedagogija do kraja omogućila i brižljivo negovala.

1.1.3. Nastavnik - odgajivač podaničkog karaktera

Pravo na neprikosnovenu reč i neprikosnoven autoritet (a neprikosnoven može biti samo formalan autoritet) daje (opet formalno) pravo na zaštitu takvog autoriteta, jer samo uz adekvatnu zaštitu formalni autoritet može da se održi - u protivnom, postaje žrtva samog sebe. Razumljivo, pravo na zaštitu nečega što predstavlja veličinu (stvarnu ili umišljenu - isforsiranu) skoro uvek podrazumeva i pravo na upotrebu prisile. Tako se, kao posledica neprikosnovenosti nastavnikove reči (magister dixit autoriteta), zatim nedovoljne stručne i pedagoške osposobljenosti nastavnika i religiozne osnove vaspitno-obrazovnog rada, u srednjovekovnoj školi odomaćilo najdrastičnije kažnjava-

nje učenika kao sredstvo zaštite tog autoriteta i kao sredstvo prisiljavanja učenika na red i rad. Zbog nakaradnog shvatanja suštine autoriteta i njegove vaspitne funkcije "... verovalo se da se učeniku ne sme ljudski približiti da se ne bi ugrozila predstava mistički zasnovane različitosti... Nastavnik se uvek povlačio iza odnosa pretpostavljenog koji je nastupao s apstraktnim zahtevom za autoritetom. Pitanje takvom nastavniku bilo je suprotno poštovanju, a ljudsko približavanje netaktično" (Resner, 1960, str. 18). Kazna je u potpunosti bila pretpostavljena svim ostalim "nedovoljno efikasnim" vaspitnim merama, neprimerenim "zloj čovekovoju prirodi". Na taj način uloga nastavnika u pedagoškom pogledu dobila je izrazit represivni karakter. Repertoar represivnog ponašanja obuhvatao je i najsurovije telesno kažnjavanje i različite (veoma maštovite) oblike duhovne torture, čiji je konačan cilj bio formiranje ropski poslušne ličnosti i na kojima bi ondašnjim nastavnicima mogli da pozavide i savremeni "ispiraći mozgova" - zaljubljenici brain washing metode.

Ovakva objektivizacija nastavničke uloge u potpunosti je odgovarala stanju srednjovekovne pedagoške misli koju dosta dobro reprezentuje izreka iz toga doba da "nije važno šta dete uči, važno je da ga to ne zanima". Polazeći, naime, od hrišćanske teze o čovekovom "pragrehu" i telu kao "tamnici duše", pedagogija je prihvatila stav da je priroda deteta pokvarena i da zbog toga posao koji je detetu odvratan ima za njega veću vaspitnu vrednost nego posao koji mu je interesantan. Zato se smatralo da dete treba, u uslovima kasarnske discipline upravo tim odvratnim poslovima (npr. bubanjem nerazumljivih sadržaja) privikavati na безусловnu poslušnost i vaspitavati u njemu pasivnu volju da istraje u teškoćama.

Na žalost, represivne pedagoške mere nadživele su i sam srednji vek. Njihova primena doživela je posebno široke razmere u 19. veku. Osim navedenih razloga, uzrok tome verovatno su bile u to vreme veoma izražene društvene protivurečnosti i neprekidna previranja koja su pretila da prerastu u socijalne potrese širokih razmera i snažnog intenziteta, u društvene drame sa zamršenim scenarijem i neizvesnim epilogom.

Pošto je režim klasnog društva utoliko manje tolerantan prema progresivnim promenama ukoliko su protivurečnosti u njemu izraženije, jer - kako divno ali sa žaljenjem primećuje narodni pesnik - "tu knezovi nisu radi kavzi", to je i škola, pod pokroviteljstvom takvog režima, i formalno pozvana da sprečava da se u glavama njenih vaspitanika radjaju "nezdrave" ideje o potrebi promene postojećeg društvenog stanja. U 19. veku Evropa je već ozbiljno bila "inficirana" takvim idejama. Zato su škole s razlogom strepele od ocene da su leglo buntovnika i bogohulnika. U takvoj situaciji prosvetne vlasti su prećutno ili glasno odobravale svaki postupak nastavnika prema učenicima koji je obećavao željeni ishod vaspitnog rada - "ropski poslušnu ličnost". Deviza da štetne pojave treba saseći u korenu, da drvo treba savijati dok je mlado, shvaćene su ovde kao preporuka da dete treba kažnjavati i za ono što nije učinilo ali bi moglo učiniti ukoliko se na vreme ne opomene i zaplaši. "Vaspitni proces je - kako kaže Djuj - shvaćen više kao proces razvijanja discipline nego razvijanje ličnosti" (Djuj, 1966, str. 69).

Mlado kapitalističko društvo imalo je još jedan razlog da se zalaže (iako ne uvek eksplicitno) za vaspitavanje poslušne ličnosti i da podanički mentalitet pretpostavlja ljudskom dostojanstvu i zdravoj pameti. Ishodište tog razloga bile su, verovatno, sve izraženije osvajačke pretenzije imperijalistički raspoloženih zemalja Evrope. U interesu ostvarivanja tih pretenzija trebalo je u školama vaspitavati ljude koji neće previše razmišljati o opravdanosti zahteva starijeg (učitelja, starešine, države), nego će se brinuti kako da tim zahtevima udovolje. Bilo je neophodno stvarati armiju podanika koji će biti dovoljno poslušni (dovoljno zaplašeni državnim zakonima i božjim zapovestima i izdresirani vaspitnim merama) da se odazovu svakom pozivu otadžbine da izvan njenih granica poginu za njene i "svoje" interese i slavu njene zastave, da ostanu, poput Leonide i njegovih Spartanaca, u nekom svom "Termopilskom klancu", daleko od svoje "Sparte", ali s porukom da "znaju poštovati njenih zakona moć". U nedostatku čvrstih argumenata kojima bi se razvijala politička svest, odnosno ubedjenje u opravdanost i nužnost poziva na žrt-

vovanje za neke daleke ciljeve i maglovite perspektive i zbog nesposobnosti nastavnika da takve argumente pronadju, moralo se pribegavati kraćem postupku. Cilj je pri tome pretpostavljen sredstvu. Odlučan zahtev učinio je izlišnim objašnjavanje njegove suštine i dokazivanje njegove opravdanosti, a stroga kazna za neizvršavanje zahtevanog prividno je nadoknadjivala efekte unutrašnjeg podsticaja.

Stavljajući u prvi plan disciplinovanje učenika ("kultivisanje njihovog ponašanja"), odnosno obuzdavanje njihove "divlje" i "pokvarene" prirode, represivna pedagogija učinila je nebitnim, odnosno manje važnim one osobine nastavnika koje su neophodne za uspostavljanje prisnih (saradničkih) odnosa između starijih i mlađih. Nastavnik je praktično oslobođen obaveze da svoj pedagoški nastup prilagodjava njihovim očekivanjima. Među kvalitetima koji je trebalo da krasi nastavnika - neprikosnovenog vladara učioničkim prostorom, počasnno mesto zauzela je nepopustljiva strogost prema učenicima. Iz toga vremena (ili pod utiskom toga vremena) ostala je navika da se i danas, u svakodnevnom govoru, pojam strog nastavnik, ne tako retko, upotrebljava u značaju dobar nastavnik, ili, na primer, da roditelji, odnosno stariji, u nedostatku ličnog autoriteta, plaše decu učiteljem, koji će ih konačno "naučiti pameti", a to najčešće podrazumeva upotrebu "batine koja je iz raja izašla".

Neosporno je da su stručna i didaktičko-metodička osposobljenost i tada bile značajne komponente lika drobrog nastavnika. Na ovim osobinama i opšteljudskim kvalitetima oduvek se gradio lični autoritet nastavnika. Medjutim, u represivno-pedagoškoj praksi nedostatak ovog autoriteta nije dovodio u pitanje presudan uticaj nastavnika na tok nastavnog procesa. Ulogom kakva mu je ovom pedagoškom koncepcijom bila dodeljena nastavnik, u stvari, nije bio primoran da teži vrhunskoj stručnoj i pedagoškoj osposobljenosti kao ni opšteljudskim kvalitetima. Zbog toga, on ne deluje snagom ličnog autoriteta već formalnog, on ne mora da bude i najčešće nije uzor za oponašanje svojim učenicima; izvor njegove moći nije u njemu samom već u položaju koji zauzima - u društvenom statusu koji mu po toj osnovi pripada.

Uspešno obavljanje ovako zamišljene uloge podrazumevalo je, pre svega, doslednost i istrajnost nastavnika u postavljanju zahteva učenicima i njegovu spremnost da iskoristi sve raspoložive pedagoške mere (uključujući i one represivne) da bi obezbedio bezuslovno uvažavanje i ispunjavanje tih zahteva. To insistiranje na nastavnikovoj strogosti i tolerisanje (ako ne i ohrabrivanje) njegove bespoštedne surovosti u odnosu prema učenicima, po logici - "ko štedi prut, kvari decu", dovoljno je očigledan i ubedljiv dokaz da disproporcija značaja funkcija nastavnika (u ovom slučaju, predimenzionisanje funkcije disciplinovanja u odnosu funkcije podučavanja) redovno dovodi do disproporcije značaja osobina nastavnika neophodnih za uspešno obavljanje tih funkcija, odnosno neuravnoteženosti komponenata poželjnog profila nastavnika.

1.1.4. Nastavnik - asistent samorazvoja ličnosti učenika

Nasuprot represivnoj pedagoškoj praksi koja je obeležila čitav srednji vek i duboko zakoračila u novovekovno razdoblje, u pedagoškoj misli (najpre u okviru filozofskog učenja), vrlo rano je počela da se ispoljava naklonost prema vaspitnom postupku koji u odredjenoj meri uvažava socijalne i individualne potrebe deteta i koji, umesto strogog nadzora i kažnjavanja, ograničavanja i prisiljavanja, daje prednost sredstvima uveravanja i podsticanja, dozvoljava odredjenu slobodu ponašanja i omogućava veće osamostaljivanje učenika u vaspitno-obrazovnom procesu. Za ovu pedagošku orijentaciju koja pozitivne vaspitne mere pretpostavlja merama ograničavanja, sprečavanja i prisiljavanja i zalaže se za obrazovanje po "meri učenika", u savremenoj pedagoškoj literaturi odomaćen je naziv permisivna pedagogija (permission = dopuštanje, dozvola, sloboda). U skladu sa svojim osnovnim odredjenjem, permisivna pedagogija, u poredjenju sa represivnom, istakla je sasvim drugačije zahteve u vezi sa osobinama nastavnika. Lik dobrog nastavnika, kreiran po kriterijumima ove pedagoške orijentacije, sušta je suprotnost nastavniku "dril-majstorima" ("krotitelju dečje divlje prirode").

Umesto nepopustljive strogosti, ključnim osobinama dobrog nastavnika proglašene su ljubav prema deci i pozivu, ispoljavanje razumevanja za potrebe i interesovanja učenika i briga za svestrani i neometan (slobodan) razvoj njihove ličnosti.

Ovi zahtevi (poželjne osobine nastavnika) zauzeli su vidno mesto u radovima pedagoga humanista: F. Rablea, M. Montenja i E. Roterdamskog. Istina, njihove ideje, ma koliko smele (a osim toga i dovoljno atraktivne za renesansni period), nisu izvršile veliki uticaj na ondašnju pedagošku praksu, ali su vredne pažnje kao prvi značajan prodor permisivnog shvatanja vaspitanja, upravo u vreme apsolutne vladavine represivne feudalne pedagogije.

Inspirisani antičkom kulturom, a posebno Kvintilijanovim učenjem, pedagozi humanisti ustaju protiv dogmatizma u nastavi i mehaničkog učenja - bubanja, a od nastavnika traže da poštuje ličnost deteta i da se stara o harmonijskom razvoju njegove duše i tela, što, po njihovom mišljenju, podrazumeva ukidanje svakog oblika nasilja nad učenikom.

U "Ogledima o vaspitanju", Montenj piše da "ima nečega ropskog u strogosti i prinudi i da telesna kazna nema drugog uticaja osim da ljude čini plašljivim ili podlim i upornim" (Montenj, 1953, str. 19)

Slično Montenju, Roterdamski (1955) savetuje svojim savremenikima da ne koriste "mač kojim se služe razbojnici i ubice, već duhovni mač kojim se prodire u najdublji kutak srca". Najoštriju kritiku on upućuje teolozima, tj. onima koji koriste veru kao "dokaz za stvari koje se ne vide", koji veličaju jednoobraznost, a da pri tome ne uvidjaju ono što bi svakome moralo biti jasno, da se "ta jednoobraznost ne može složiti s tolikom raznovrsnošću telesnih i duhovnih osobina." On, takodje, ukazuje na opasnost koju u sebi nosi dogmatska isključivost i preterana zaljubljenost u sopstvene stavove. Po njegovom mišljenju, onaj ko veruje samo u svoju istinu, propoveda fanatizam.

Pod uticajem renesansnih pedagoških ideja, Komenski (1967), kao odlučan borac protiv sholastičke nastave, istupa sa novim shvatanjem vaspitanja. On polazi od teze da je "čovek naj-

odličnije stvorenje" i zalaže se za formiranje "celovitosti njegovog bića", podrazumevajući pod tim umno, moralno i versko vaspitanje. Komenski pri tome ističe potrebu uvažavanja prirode i sposobnosti deteta različitog uzrasta i traži od učitelja da služi učenicima kao primer, da budi kod njih "žedj za znanjem" i da se prema njima odnosi očinski. Očinski odnos prema učenicima on smatra primarnom pretpostavkom uspešnog obavljanja nastavničke dužnosti. Iako je pobornik čvrste discipline, bez koje je, po njegovom mišljenju, škola "kao mlin bez vode", on se zalaže za izbacivanje telesnih kazni, osim za prestupe protiv vere.

U isticanju prava deteta na razvoj bez sputavanja i ograničenja, najdalje je, svakako, otišao Ruso (1950). Nasuprot vladajućoj religioznoj dogmi o urodjenoj čovekovoj prirodi kao posledici praroditeljskog greha, Ruso smatra da su prvobitne čovekove snage u potpunosti dobre, "jer dolaze od mudrog i dobrog stvaraoča". Zbog toga on preporučuje da se celokupno vaspitanje prilagodi prirodi deteta, verujući da je ta priroda po rođenju data kao savršena i da joj treba omogućiti da se spontano ispoljava i slobodno razvija, jer bi svaki nadzor - svako mešanje odraslih u taj proces predstavljao nasilje nad savršenstvom prirode. U skladu s tim, Ruso preporučuje nastavniku (učitelju) da umesto despotskog stava, ispoljava prema učenicima ljubav i dobrotu i da nastoji da im bude prijatelj i drug.

Protiv represivnih vaspitnih metoda i kasarnskog ustrojstva stare škole (posebno karakterističnih za pruski sistem) dosledno i energično istupa znameniti pedagog Adolf Disterveg (prema, Rotenberg, 1940). On odlučno odbacuje u Pruskoj duboko ukorenjeno shvatanje feudalne pedagogije da je priroda deteta "divlja" i "pokvarena" i da je vaspitanjem treba kultivisati i ispravljati. Slično Rusou, zalaže se za vaspitanje u skladu sa prirodom deteta, ali za razliku od njega pridaje izuzetan značaj nastavniku, čineći ga odgovornim za ishod vaspitno-obrazovnog procesa. Po njemu, "učitelj za školu - to je isto što i Sunce za vasionu" i zbog toga on zahteva od njega da svojim ponašanjem, ne samo u školi nego i van nje, bude "ugledni obrazac koji učenici podražavaju."

Rukovodeći se idejama humanizma, i ruski revolucionarni demokrati (Bjelinski, Hercen, Černiševski i Dobroljubov) oštro kritikuju despotski odnos nastavnika prema učenicima, tj. "nastavu koja ima odlike dresure". Umesto vaspitanja koje zahteva pokornost, preporučuju "vaspitanje ljubavlju", a delovanje ličnim primerom proglašavaju osnovnom karakteristikom dobrog nastavnika (Dobroljubov, 1940).

Slično mišljenje o značaju humanog odnosa prema učenicima zastupa i Ušinski (1957). Polazeći od stava da je za nastavniku i vaspitačku dužnost, više nego za bilo koju drugu potrebno oduševljenje i ponašanje koje služi kao primer za ugled, Ušinski naglašava da vaspitač nije činovnik, jer ako bi bio činovnik, odnosno ako bi se činovnički odnosio prema svojim obavezama, on ne bi mogao da vaspitava. Kao pretpostavku uspešnog vaspitnog delovanja Ušinski ističe neophodnost poznavanja prirode onih koji se vaspitavaju. U vezi s tim on kaže: "Ako pedagogika hoće da vaspitava čoveka u svakom pogledu, ona ga mora upoznati u svakom pogledu" (Ušinski, 1957, str. 19).

U sklopu razmatranja uloge nastavnika kao determinante poželjnog profila nastavnika, posebnu pažnju zaslužuje drugi - znatno snažniji prodor permisivne pedagogije koji je na prelazu iz 19. u 20. vek, osim Evrope zahvatio i SAD i koji je, kako ističe M. Bergant (1970), prerastao u pravi pedagoški, odnosno anti-pedagoški front. Njegovi najvatreniji pobornici iz toga vremena su predstavnici takozvane teorije slobodnog vaspitanja - sledbenici Rusoovih pedagoških ideja (E. Kej, F. Gansberg, L. Gurlit, K.N. Venticelj, L.N. Tolstoj).

U nastojanju da učini odlučan Kopernikanski zaokret od "staare škole" ka novom - "progresivnom" obrazovanju, ovaj pokret je, između ostalog, istakao zahteve za radikalnom izmenom uloge nastavnika i učenika u vaspitno-obrazovnom procesu. Njegovo osnovno obeležje je idealizovanje dečje prirode i apsolutizovanje prioriteta "biološkog samorazvoja deteta" nad sistematskim, visokoorganizovanim i društvenointencionalnim vaspitnim delovanjem. Po ugledu na Rusoovo shvatanje slobodnog vaspitanja i u duhu "teorije biološkog samorazvoja", dete je proglašeno merom svega -

"suncem oko koga se sve okreće", u odnosu na koga treba da se uređuje čitav vaspitno-obrazovni rad. Time se, kao reakcija na jednu ekstremnu pedagošku orijentaciju kakva je bila represivna pedagogija, javila pedocentristička orijentacija - ništa manje ekstremna od prethodne, samo sa suprotnim predznakom.

Kao ekstremni vid didaktičkog psihologizma, pedocentrizam polazi od toga da su potrebe i interesovanja deteta urođjeni - biološki predodređeni i da se po odredjenom nepredvidivom redosledu - spontano javljaju. Zato nastava nema pravo da remeti ono što je priroda već uredila. Remećenje tog biološki predodređenog redosleda ispoljavanja interesovanja predstavljalo bi, po njihovom mišljenju, "nasilje nad prirodom deteta", smetnja njegovom prirodnom razvoju. Shodno tome, preporučuje se da sva nastava mora da podje od urođenih interesovanja i potreba deteta i da uvažavanjem (neometanjem) spontanosti njihovog ispoljavanja stvara uslove za njihovo potpuno zadovoljavanje. Na taj način treba da se omogućí oslobadjanje unutrašnjih snaga učenika koje su u "staroj školi" bile sistematski sputavane njegovom izrazito pasivnom ulogom u procesu sticanja znanja i podaničkim položajem u odnosu na autoritarnog nastavnika.

Tako, na primer, Elena Kej (prema Pataki, 1953) proglašava dete veličanstvom kojemu svako treba da se klanja i u čija "prirodna prava" niko ne sme da dira. Sličnu poruku sadrže i reči F.Gansberga koji kaže: "Respektirati prava djeteta - to je cijeli sadržaj školske reforme, koja hoće da bude u skladu sa dječjom prirodom" (prema Pataki, 1953, str. 143).

Pedocentrističke ideje imale su svoje pristalice i u carskoj Rusiji na prelazu iz 19. u 20. vek. To nedvosmisleno potvrđuju radovi P.F.Kaptereva i K.N.Venticelja. Po mišljenju Kaptereva (1982), osnova i suština vaspitanja je "samorazvoj organizma" i "usavršavanje ličnosti". Zbog toga ono mora da se prvenstveno oslanja na čovekovu prirodu, jer čovek je, pre svega i iznad svega, takav kakav jeste po svoj prirodi. Polazeći od stava da svaki organizam sadrži u sebi samom "izvor delatnosti", on zaključuje da, u stvari, "čovek sam sebe vaspitava. Shodno tome, on dodeljuje nastavniku ulogu "sluge samorazvoja organizma", ulogu onoga koji

pomaže njegovo potpuno i pravilno usavršavanje. "Drugim poslovi-
ma - ističe Kapterev - pedagog, izgleda, niti se bavi niti treba
da se bavi, jer bi u tom slučaju išao protiv prirode procesa samo-
razvoja" (Kapterev, 1982, str. 164). Da bi pedagoški proces bio
ono što jeste, da bi mogao da omogući samorazvoj organizma i usa-
vršavanje ličnosti, on, po mišljenju Kartereva, mora da bude slo-
bodan, a njegova sloboda sastoji se u njegovoj punoj autonomiji.
Zbog toga, naglašava autor, pedagoški proces ne sme da bude niči-
je orudje: ni crkve, ni države ni pojedinih lica.

Kao dosledan pobornik teorije slobodnog vaspitanja, K.N.
Venticelj (prema Čuvašev, 1981) poriče neophodnost postojanja ško-
le kao centra organizovanog vaspitnog rada. U zamenu za staru ško-
lu on predlaže osnivanje "doma slobodnog deteta" u kojem ne bi
bilo nastavnog plana i programa, niti razrednočasovnog sistema na-
stave. Ovaj predlog Venticelj zasniva na uverenju da je priroda
deteta savršena i da se spontano samorazvija, što čini suvišnim
intervenciju odraslih i rukovodeću ulogu nastavnika u tom procesu.
Po njemu, svako dete ima sopstveni unapred zadati program razvoja
i zbog toga je vrhovni cilj vaspitanja moguće ostvariti jedino
putem samorazvoja, odnosno samovaspitanja i samoučenja. Shodno
tome, on preporučuje da se rad u "domu slobodnog deteta" podredi
tekućim (spontano ispljenim zahtevima i interesovanjima dece.

Slične stavove "o slobodnom razvoju deteta" i "autonom-
nosti", odnosno "apolitičnosti" vaspitanja (škola ne treba da bu-
de ni buržoaska ni proleTERSka) zastupaju i sovjetski pedolozi u
periodu neposredno posle oktobarske revolucije: Blonski, Šuljgin,
Streblicki (prema Leko, 1969; Zaninović, 1988). Oni smatraju da
odumiranjem države treba da odumre i škola kao "oružje buržoaske
dominacije", jer kada se buržoaski poredak sruši, škola prestaje
da sačinjava deo ideološke nadgradnje. Po njihovom mišljenju, ško-
la treba da postane deo radionice, pri čemu treba da nestanu svi
njeni tradicionalni elementi - udžbenici, programi, rasporedi ča-
sova, stroga disciplina i dr.

Očigledno je da je i ovde kao i u srednjovekovnom vas-
pitanju posredi izrazito poremećena ravnoteža faktora nastave, s
tom razlikom što je uloga dominantnog faktora (nastave) umesto

nastavniku, dodeljena učeniku, dok je nastavniku pripala uloga "pomagača samorazvoja ličnosti učenika", odnosno uloga asistenta samoorganizovanog procesa učenja. U skladu s takvom ulogom, projektovan je i lik dobrog nastavnika. To je, pre svega, čovek prilagodljiv dečjoj prirodi, sa izraženim smislom za saradnju; sposoban da uoči i shvati potrebe i interesovanja učenika; spreman da podrži i sledi zahteve učenika koji su usmereni na zadovoljavanje njihovih interesovanja; krajnje tolerantan prema učenikovom odnosu prema vaspitno-obrazovnim zahtevima, tj. njegovom izboru načina, mesta i vremena izvršavanja postavljenih (preporučениh) zadataka; sposoban da svoj nastup i zahteve prema učenicima prilagodi njihovim promenljivim potrebama i interesovanjima; bezgranično strpljiv i popustljiv prema učenicima; sklon kompromisima i vešt u uspostavljanju kontakta i vodjenju spontanog dijaloga. Naravno, adekvatnost spontanog nastavnikovog ponašanja u smislu njegove uskladenosti sa dečjom prirodom, pored poznavanja te prirode, podrazumeva i široku opštu kulturu i solidna stručna i opšta znanja, a iznad svega pedagoški optimizam, potpunu i nesebičnu predanost poslu i ljubav prema učenicima. Upravo ove osobine Tolstoj uzdiže na nivo primarnih osobina dobrog nastavnika. On je ubedjen da ako učitelj ujedinjuje u sebi ljubav prema poslu i učenicima, on je savršen učitelj. Ovo mišljenje vidno je istaknuto u pedagoškim porukama D.Trstenjaka koji upozorava da "bez ljubavi niko ne ulazi u hram prosvete jer će biti nesretan, i to nesretniji što više zna i manje ljubi" (Prema Pataki, 1953, str. 351).

1.1.5. Nastavnik - autoritarni informator i državno-partijski propagandist

Prenaglašavanje značaja pojedinih funkcija nastavnika i, shodno tome, neuravnoteženost značaja osobina nastavnika posebno su, samo u znatno drugačijoj formi, došli do izražaja u uslovima izrazite politizacije vaspitno-obrazovnog rada. Ova pojava karakteristična je za autoritarna društva sa naglašenom administrativno-centralističkom i birokratsko-etatističkom regulativom društvenog života, gde neizbežno dolazi do svojevrzne simbioze ideo-

loško-političkog i vaspitno-obrazovnog rada i njihovog međusobnog prožimanja i dopunjavanja do stepena kada svaki od njih postaje ne samo stalni pratilac nego i neizostavna komponenta, odnosno funkcija onog drugog.

U uslovima izrazito nejednake distribucije socijalne moći karakteristične za autoritarni sistem vlasti, političke poruke koje idu od centra ka periferiji, odnosno sa vrha hijerarhijske piramide prema njenom podnožju, najčešće nemaju alternativu, ne ostavljaju prostor za prigovor, ne sugerišu kritički odnos prema onome što nastoje da afirmišu, ne traže potvrdu svoje valjanosti od onih kojima su upućene. Što se više udaljavaju od svog izvorišta, one postaju sve zaljubljenije u sebe i nepomirljivije prema porukama drugačije sadržine (bez obzira na veličinu, značaj i smisao razlike). Na taj način, ideološko-politička poruka pretvara se u zvaničan stav sa značenjem obavezujućeg zahteva čija je snaga proporcionalna visini hijerarhijskog nivoa njenog izvorišta (stvarnog ili pretpostavljenog).

Suspendovanjem prava na ravnopravan dijalog i oduzimanjem legitimnosti svim oblicima suprostavljanja zvaničnim stavovima, ideološko-politički rad u autoritarnim društvenim sistemima nužno dobija odlike ideološko-političke indoktrinacije. Kada se takav ideološko-politički rad ugradi u vaspitno-obrazovnu delatnost, onda se i sama ta delatnost stavlja u funkciju indoktrinacije. Zakonita posledica toga je izrazito politizovanje nastave, vidljivo kako u njenoj programskoj osnovi, u kojoj značajan deo pripada sadržajima ideološko-političkog karaktera, tako i u načinu interpretacije tih sadržaja koji je u znaku nastojanja da se izgradjuju bezrezervno pozitivni stavovi prema postojećem društvenom poretku.

Izrazito centralističko upravljanje vaspitno-obrazovnim procesom, snažna državna regulativa u svim segmentima edukativnog sistema i prenaplašeno politizovanje nastave dodelili su nastavniku ulogu autoritarnog informatora i državno-partijskog aktiviste u kojoj su objedinjene tradicionalne nastavničke funkcije (podučavanje i disciplinovanje) sa funkcijama političkog radnika - propagatora odredjenih ideoloških poruka i političkih stavova.

Neposrednu teorijsku osnovu ovakve uloge nastavnika čini takozvana državna pedagogija, zapravo pedagogija strogo namenskog karaktera inspirisana specifičnim društveno-istorijskim trenutkom i isforsirana pragmatičnom potrebom da se državnoj politici u oblasti prosvete i školstva obezbedi naučna (pedagoška) podloga i podrška - da prosvetno-pedagoške mere dobiju afirmativno teorijsko obrazloženje. U skladu s tim, na primer, u Pedagogiji u redakciji P.N.Gruzdjeva napominje se da se osobenost pedagoškog poziva sastoji "ne samo u neposrednom radu pedagoga sa decom nego i u društveno-propagandističkoj delatnosti koju on vodi medju stanovništvom i koja mu daje mogućnost da iz dana u dan učestvuje u podizanju kulture u svesnosti masa i da udružuje u svom radu mere ubedjivanja i mere prisiljavanja, osobine upravljača i propagandiste, trezveni razum i rad fantazije" (Gruzdjev, 1949, str. 467 i 469), a sve to s ciljem da u učeniku vaspitava gradjanina koji će verno slediti uputstva i izvršavati zadatke partije i vlade. Polazeći od Staljinovih poruka nastavnicima i Lenjinovog stava da se nastavnici ne mogu "ograničiti okvirima uske nastavničke delatnosti" i da "armija nastavnika" mora, pre svega, "postati glavna armija socijalističke prosvete", N.A.Ljaljin (jedan od autora Pedagogije i redakciji P.N. Gruzdjeva) odredjuje ulogu nastavnika preko sledeća dva zadatka: a) obučavanje novih pokolenja u duhu komunizma (najveća i najodgovornija obaveza nastavnika, koja se sastoji u tome da se mlado pokolenje pripremi za stvaranje novog života) i b) propaganda komunizma i komunističko prosvećivanje (Ljaljin, 1949, str. 462).

Gotovo iste stavove o ovom pitanju nalazimo i u Pedagogici I.A. Kairova. I on dodeljuje nastavniku ulogu "propagandiste uzvišenih ideja komunizma", a "boljševičku idejnost" proglašava nastavničkim kvalitetom izuzetnog značaja - jednom od osnovnih komponenti "opšte pedagoške obrazovnosti nastavnika". Po njegovom mišljenju, posebno važan oblik političkog samoobrazovanja, neophodnog uslova za uspešno obavljanje nastavničke uloge, jeste izučavanje istorije KP i biografije Lenjina i Staljina (Kairov, 1948, str. 414-416).

Shvatanja uloge nastavnika zasićena ideološko-političkom komponentom karakteristična su i za našu pedagogiju, kako u periodu između dva rata, tako i u prvim godinama socijalističke izgradnje, naravno, sa različitim inspiracijama i ciljevima i drugačijom ideološkom pozadinom. U prvim posleratnim godinama i u jugoslovenskoj pedagogiji, koja je u to vreme bila pod neposrednim uticajem sovjetske pedagoške misli, dominira shvatanje o potrebi disciplinovanog i požrtvovanog podređivanja pojedinca potrebama zajednice, s pretpostavkom da ono što je dobro za zajednicu dobro je i za svakog člana zajednice. Osim toga, za pedagošku praksu ovog razdoblja karakteristična je izvesna redukcija (sužavanje) različitih područja vaspitanja i obrazovanja u korist ideološko-političkog vaspitanja i sužavanje svestranog razvoja ličnosti na radno osposobljavanje na bazi visoke moralno-političke razvijenosti. Neposredan uzrok tome svakako je konkretan društveno-istorijski trenutak (administrativno-centralistički koncept izgradnje socijalističkog društva) i snažan uticaj sovjetske pedagogije (prvi udžbenik pedagogije objavljen u novoj Jugoslaviji bio je prevod pomenute sovjetske pedagogije u redakciji P.N. Gruzdjeva).

Neke od ovih karakteristika jugoslovenska pedagogija zadržala je, u izvesnoj meri, i u postinformbirovskom periodu. Za ilustraciju toga dovoljno je pomenuti neke stavove iz "Opće pedagogije" S.Patakija, kao što su, na primer, tvrdnje da je naša zemlja "jedina socijalistička zemlja u svijetu", da je politički život "sastavni dio narodnog života, a pri tome i sastavni dio odgojnog rada" i da, zato, nastavnik (učitelj) mora neprestano da se izgradjuje na delima klasika marksizma, ali i na "na teorijskim radovima, člancima, govorima i spisima naših političkih rukovodilaca" (Pataki, 1952, str. 23 i 348).

U skladu sa istaknutim politizovanjem vaspitno-obrazovnog rada "državna pedagogija" je u primarne osobine dobrog - "naprednog nastavnika", pored ostalih (uobičajenih) pedagoških kvaliteta uvrstila i "osobine upravljača i propagandiste". (Gruzdjev, 1949). U ove osobine (shvaćene u duhu datog vremena) spadaju, pre svega, visok idejno-politički nivo koji podrazumeva "najdublju

veru u pravičnost dela Lenjina-Staljina" i "potpunu predanost delu komunizma i nepokolebivu uverenost u njegovu krajnju pobedu"; zatim, sklonost i smisao za partijsko-politički rad u školi i van nje; veština upravljanja javnim mnenjem kolektiva; smisao za adekvatnu (namensku) selekciju i interpretaciju istorijskih činjenica i aktuelnih društvenih zbivanja u funkciji izgradjivanja odgovarajućih političkih stavova i uverenja i sl. Istovremeno, ova pedagogija promovisala je u poželjne karakteristike nastavnikovog ponašanja njegovu netolerantnost (do anatemskog odnosa) prema "tuđim" ideološkim shvatanjima; borbenost u suprotstavljanju istupanjima s "neprihvatljivom" ideološko-političkom pozadinom; neumorni entuzijazam u popularisanju stavova od "opšteg" interesa; čvrstu uverenost u unikatnu "ispravnost" državno-partijskog kursa i "nepogrešivost" njegovih kreatora; dogmatsku doslednost u sprovođenju zvanične politike; konformistički stav u odnosu na mišljenje viših hijerarhijskih struktura; podaničko ponašanje u odnosu na zahteve pretpostavljenih i paternalistički odnos prema mladima.

I u ovom slučaju, preuveličavanje značaja pojedinih područja vaspitno-obrazovnog rada, odnosno favorizovanje odredjenih funkcija nastavnika imalo je za posledicu neodmerenost u vrednovanju značaja pojedinih njegovih osobina. Njome su, praktično, prioritetne osobine dobrog nastavnika redukovane na poželjne osobine uzornog državnog činovnika - autoritarnog informatora i političko-partijskog propagandiste. U isto vreme, ovaj koncept nastavničke uloge predstavlja, verovatno, jedan od najrečitijih demanta ostvarljivosti ideje o "ideološko-političkoj neutralnosti" nastavnog rada, opštecivilizacijskom karakteru nastavnikove pedagoške misije, njegovom služenju večnim idealima - istini, dobru i lepoti.

Istaknuta shvatanja, odnosno pedagoška ispoljenost nastavničke uloge i njima odgovarajuće vrednovanje (odmeravanje značaja) pojedinih nastavnikovih osobina prisutni su i u savrmenoj teoriji i praksi vaspitno-obrazovnog rada, u meri u kojoj one nalaze inspiraciju ili solonac u vrednostima tradicionalnih edukativnih koncepcija. Ako se tradicionalno shvata u značenju svega

onoga što je u vaspitanju u prošlosti bilo dominantno (preovladjujuće) ili po svojoj postojanosti (trajanju), ili po rasprostranjenosti (ostvarenom uticaju), razumljivo je da ono (makar u tragovima) bude prisutno u svakoj pedagoškoj pojavi i na današnjem stupnju njenoga razvoja. U tome ne treba videti samo (niti prvenstveno) dokaz usporenosti toga razvoja, već, pre svega, izraz njegovog kontinuiteta koji podrazumeva adekvatno prožimanje (a ne suprotstavljanje) tradicionalnog i modernog, naravno sa tendencijom da se staro zamenjuje novim, da tradicionalno ustupa mesto modernom. Rezultat takve tendencije i dalja je transformacija nastavničke uloge. Zbog različitih okolnosti koje je uslovljavaju, ona se danas odvija u više pravaca. Na svakom od njih oblikuje se relativno celovita strategija angažovanja nastavnika u vaspitno-obrazovnom procesu, manje ili više različita od postojeće i prethodnih, ali ne i nezavisno od njih. Te razlike kreću se u širokom rasponu od neznatnog do suštinskog. Svojim karakterom i dimenzijama one odredjuju i prirodu odnosa izmedju starog i novog i uticaj jednog na drugo. Tako se, u jednom slučaju novo objektivno ispoljava kao nadgradnja starog (zakonomerni nastavak njegovog razvoja) - usavršavanje postojećeg, a, u drugom, kao njegova negacija.

Naravno, postojanje tako velikih razlika dovodi u pitanje mogućnost jednoznačnog odredjenja savremenog shvatanja nastavnikove uloge i isticanja glavnih dimenzija njenog ispoljavanja. Još je teže u tom mnoštvu različitosti identifikovati ono što neosporno zaslužuje atribut moderno. Naime, zbog neizvesnosti ishoda koji sobom nosi svaka značajnija pedagoška promena, uvek je prisutna odredjena kritičnost prema svemu onome što se nudi kao zamena za postojeće. Čak i ono što istinski izražava tendenciju progresa u razvoju jedne pojave, često se opaža kao ugrožavanje ostvarenih dometa, kao nepotrebno eksperimentisanje kojim se nastoji da se nametnu rešenja sumnjivih vrednosti. Upravo takvim tendencijama, neretko, pripisuje se karakter pomodarske lakomislivosti, pragmatičke uskogrudosti, ili zanesenjačke kratkovidosti. S druge strane, evidentna je i pojava da se modernim proglašava sve što je neuobičajeno, što se drastično (makar samo po formi)

razlikuje od postojećeg, a ne liči na prethodno. Jednostavno, u moderno se svrstava sve što ranije nije vidjeno ili nije zapamćeno, što je suprotno tradicionalnom. Zahvaljujući tom neodmerenom oduševljenju novim, nije neobično da status modernog (u značenju neosporno progresivnog) stižu i pojave u savremenoj teoriji i praksi vaspitno-obrazovnog rada koje nisu rezultat smišljenog i kreativnog pristupa njegovom unapredjivanju, već produkt svojevrsnog pedagoškog pomodarstva i didaktičkog egzibicionizma koji problem modernizacije pedagoške prakse svode na problem iznalaženja atraktivnih oblika njene realizacije bez valjane procene njihovog ukupnog edukativnog učinka.

S obzirom na to da je komponenta tradicionalnog u savremenim shvatnjima nastavnikove uloge uglavnom dobro poznata i lako prepoznatljiva, pri razmatranju osobina nastavnika koje su pretpostavka njenog uspešnog ostvarivanja akcenat ćemo staviti na ono što je u teorijskom odredjenju i pedagoškom ispoljavanju ove pojave relativno novo, što se razlikuje od tradicionalnog.

1.2. Poželjne osobine nastavnika sa stanovišta savremenih pedagoških shvatanja nastavnikove uloge

Veoma je teško (ako je uopšte moguće) dati sveobuhvatnu i na jedinstvenom kriterijumu zasnovanu klasifikaciju kojom bi sažeto i jednoznačno bila iskazana sva raznolikost vidjenja i tumačenja fundamentalnih pitanja vaspitno-obrazovnog rada kao savremene i istorijske pojave. Brojni pokušaji učinjeni u tom pravcu to najbolje potvrđuju. Ipak, kada je reč o odredjivanju suštine i cilja vaspitanja, što su, svakako, ključna pitanje pedagoške teorije i prakse, u mnoštvu različitih pristupa, shvatanja i tumačenja ispoljenih u odgovorima na ova pitanja, relativno jasno su izražena, odnosno lako prepoznatljiva dva strateška opredeljenja (dve pedagoške orijentacije) - jedno koje u vaspitanju vidi pre svega delatnost koja priprema čoveka za život i, drugo, koje vaspitanje posmatra kao proces formiranja ličnosti.

Za "prvu pedagogiju" polazno pitanje, kako to slikovito ističe B.Suhodolski (1974), jeste "šta treba da radim" i, sledstveno tome, ona je težište vaspitnih uticaja uvek usmeravala "u pravcu razvijanja veštine učešća u životu", i to životu s kojim se čovek neposredno suočava, koji se živi, ne bilo gde, bilo kako i bilo kada, već ovde, ovako i sada. Nasuprot tome, "druga pedagogija", odnosno "pedagogija formiranja ličnosti" područje svog interesovanja i delovanja koncentrisala je oko pitanja "kakav treba da budem", insistirajući pri odredjivanju cilja i sadržaja vaspitanja "na formiranju ličnosti, na uobličavanju... njenog unutrašnjeg života pomoću kojeg bi se ličnost spojila sa onim što smatra vrednim" (Suhodolski, 1974, str. 6). Naime, dok "prva pedagogija", tražeći odgovore na pitanja pretežno praktičnog značaja i insistirajući na pripremanju za život, upućuje na prilagodjavanje tom životu, u smislu uvažavanja konkretnih objektivnih okolnosti koji ga determinišu, "druga" celokupno vaspitanje stavlja u funkciju formiranja ličnosti vaspitanika, i to prvenstveno onoga što je u njoj suštinski ljudsko i univerzalno, što je definisano "nepromenljivim" ("večnim") vrednosnim atributima, što je jednako vredno i danas i sutra, i ovde i u nekom drugom socijalnom prostoru.

Naravno, u uslovima naglašenih društvenih protivurečnosti i neprekidnih konfrontacija različitih filozofskih i ideoloških opredelenja koji su prepoznatljivo obeležje celokupnog razvoja ljudskog društva, svaka od ove dve pedagoške orijentacije mogla je relativno lako da pronadje odgovarajuću idejnu osnovu i obezbedi dovoljno snažnu i postojanu društvenu podršku i ponudi odredjene teorijske i empirijske dokaze svoje opravdanosti i vitalnosti.

Po mišljenju Suhodolskog, postoji očigledna potreba i realna mogućnost za približavanje, pa i integrisanje, ove dve međusobno suprotstavljene pedagoške orijentacije. Takvu mogućnost on vidi "u onim društvenim uslovima u kojima će biti likvidirana vladavina ljudi nad ljudima i gde se čovekov rad oslobadja stega koje je nametnuo profit vladajuće klase i nizak stepen naučno-tehničkog napretka" (Suhodolski, 1974, str. 7). Medjutim, s obzirom

na to da protivurečnosti u duhovnoj i materijalnoj sferi čovekovog ispoljavanja koje su jedan od uzroka konfrontacija različitih filozofsko-pedagoških shvatanja i koje, bar za sada, nisu prevladane (pre bi se moglo reći da su se u nekim aspektima zaoštrile i usložile), mali su izgledi da uskoro dodje do tog istorijskog pomirenja tradicionalnih "rivala". Po svemu sudeći, uslovi za to nisu se stakli ni u socijalističkim zemljama koje Suhodolski, verovatno, ima prvenstveno u vidu kada pominje uslove u kojima je "likvidirana vladavina ljudi nad ljudima". Istina, u većem broju socijalističkih zemalja zvanično i ne postoje različite pedagoške orijentacije (ako se, pak, i priznaje da ih ima, onda se samo jednoj od njih pripisuje atribut prave, dok ostale najčešće nose etiketu "shvatanja s neprihvatljivih - tuđih pozicija" pa su samim tim već na startu diskvalifikovane). Međutim, evidentan je izvestan nesklad između zvaničnih - "jedinствeno prihvaćenih" teorijskih opredeljenja i mogućnosti i spremnosti da se ona dosledno oživotvore u praksi. To je pouzdan znak postojanja odredjenih protivurečnosti u samoj pedagoškoj misli, koja ili ide ispred vremena i realnog života, ili ga ne sledi. Česte i ne uvek uspešne i dovoljno smišljene reforme u oblasti vaspitanja i obrazovanja, kao i teorijska obrazloženja koja im prethode, to vidljivo pokazuju.

U svakom slučaju, izvesno je da savremena pedagoška misao, posmatrana u svetskim pa i u nacionalnim razmerama, nije bila i još nije u prilici da premosti sva nepomirljivo polarizovana shvatanja koja su joj ostavljena u nasledje, pa ni ona koja se odnose na strateška pitanja vaspitnog rada. Naprotiv, u uslovima isparcelisanih društvenih interesa i, shodno tome, protivurečnih motiva u kreiranju i ostvarivanju prosvetne politike, sukob tradicionalno suprotstavljenih pedagoških koncepcija, i pored ispoljenih i nagoveštenih integrativnih procesa, neizbežno produkuje nove pedagoške orijentacije. Po svom opredeljenju (najčešće za radikalan zaokret u teoriji i praksi vaspitanja) i po konkretnim rešenjima koja nude u zamenu za postojeće sadržaje i oblike vaspitno-obrazovnog rada, te "nove pedagogije" u odnosu na dugo suverene pedagoške vrednosti predstavljaju pojave alternativnog značenja. One najčešće nastaju kao svojevrsna reakcija na nemoć ili

nespremnost "stare pedagogije" da odgovori na izazove savremenih društvenih i naučno-tehnoloških tokova i kao izraz nepoverenja u mogućnost prevladavanja "krize obrazovanja" bez korenite promene koncepcija za koje se pretpostavlja da su bile jedna od njenih generatora i da vode njenom produbljivanju.

Pojava alternativnih pedagoških orijentacija, bilo da je reč o sasvim novim pogledima, ili pak o transformisanom obliku već poznatih ideja, ukazuje na dalju diferencijaciju pedagoške misli koja otvara prostor za afirmisanje različitih, pa i oprečnih pristupa u kreiranju vaspitno-obrazovnog rada i novih, s tradicionalnim shvatanjima nepomirljivih vidjenja uloge i međusobnog odnosa glavnih aktera edukativnog čina. Zato savremena pedagogika misao ne može da se posmatra kao statičko stanje, čak ni u relativnom smislu, već prvenstveno kao proces neprekidne transformacije, kao tok stalnog nastajanja i nestajanja, kao trend koji odlikuje preispitivanje ispravnosti teorijskih stavova i odmeravanje njihove vitalnosti, kao radjanje novih ideja i gašenje preživelih, uz neretko vaskrsavanje nekih već zaboravljenih pogleda i stremljenja. Tempo promena društvenih okolnosti i preusmeravanje idejno-teorijskih zbivanja u okviru kojih se ovaj proces odvija i u kojima se ispoljava izraženiji su nego u bilo kom prethodnom periodu, što nesumljivo ograničava realne mogućnosti doslednog praćenja njegovog toga i registrovanje i tumačenje svih njegovih produkata, a pogotovo mogućnost pouzdanog predviđanja njegovog ishoda. To je ujedno i jedan od razloga različitih pristupa i evidentne neusaglašenosti vidjenja stanja i trendova razvoja savremene pedagoške teorije, ne samo u svetskim nego i u nacionalnim razmerama. Da bi se uočila veličina i smisao ovih razlika, dovoljno je podsetiti se različitih klasifikacija savremenih pedagoških pravaca i različitih pojmovnih odredjenja istoimenih elemenata tih klasifikacija.

Većina autora, kako onih na Istoku tako i na Zapadu, kao osnovno polazište, odnosno kriterijum razgraničavanja pedagoških pravaca, uzima njihovu filozofsku ili psihološku osnovu (ili i jedno i drugo istovremeno).

Polazeći od toga da iz svake filozofske škole proizilazi odgovarajuća filozofija vaspitanja, R.Lodž (Lodge, prema Passmore, 1980) zaključuje, da shodno stanju filozofske misli, postoje uglavnom tri filozofije vaspitanja: idealizam, realizam i pragmatizam.

U skladu sa istim kriterijumom, T.Brameld (Brameld, prema Mitrović, 1976) ističe četiri glavna pedagoška pravca, odnosno filozofije vaspitanja: perenijalizam, esencijalizam, progresivizam i rekonstrukcionizam, označavajući ih kao reakcionaran, konzervativan, liberalan i radikalni put ka kulturi.

Iste elemente sadrži i klasifikacija pedagoških pravaca koju daje Dž.Neler (Kneller, 1972), uz napomenu da se u osnovi ovih pravaca ne nalazi samo jedno, već istovremeno više filozofskih učenja. On, takodje, ukazuje i na prisustvo nekih već odavno poznatih ali još uvek vitalnih pedagoških koncepcija sa jasno izraženom filozofskom pozadinom. To su: idealistička, realistička i pragmatička, kojima se, po njegovoj oceni, u novije vreme, pridružuju egzistencijalistička i analitička.

Iako polazi od sličnog kriterijuma (filozofske / psihološke zasnovanosti), R. Riči (Richey, 1968) se donekle razlikuje od prethodnih autora u oceni stanja savremene pedagoške teorije, u kojoj po njegovom mišljenju egzistiraju sledeći pravci: idealizam, natprirodni realizam, racionalni realizam, naturalizam, novi realizam, pragmatizam i rekonstrukcionizam. Istina, neki od ovih naziva upotrebljeni su kao sinonimi, tj. zamena za pojedine nazive iz ranije pomenutih klasifikacija (na primer, naziv racionalni realizam, u značenju klasičnog humanizma i perenijalizma, ili novi realizam, u značenju esencijalizma). Međutim, bliže pojmovno odredjenje sadržaja koji njima nastoji da se izrazi pokazuje da razlike nisu isključivo terminološke prirode.

Autori iz socijalističkih zemalja o savremenim pedagoškim pravcima govore uglavnom u kontekstu razmatranja stanja buržoaske pedagogije, pošto se o teoriji vaspitanja u socijalističkom društvu najčešće izjašnjavaju kao o relativno jedinstvenoj na marksističkoj filozofiji utemeljenoj i time jednoznačno defi-

nisanoj pedagoškoj orijentaciji, zanemarujući pri tome da se i sam marksizam različito shvata i interpretira i shodno tome različito objektivizuje u pedagogijama koje ga, tako različito protumačenog, uzimaju za svoju neprikosnovenu idejnu osnovu.*

Procenjujući intenzitet uticaja koje pojedine filozofske škole ostvaruju na pedagošku teoriju, B.L.Vulfson i Z.A.Maljkova (1967) za glavne pravce savremene buržoaske pedagogije proglašavaju pragmatizam, egzistencijalizam i neotomizam.

Slično ovim autorima, N.B.Mčedlidze (1981), u sklopu kraćeg osvrta na savremene buržoaske pedagoške teorije (mada eksplicitno ne ističe nameru da ih klasifikuje), govori o tri karakteristična pedagoška pravca u savremenom kapitalističkom društvu: pedagogiji (pedagogici) egzistencijalizma, pedagogiji frojdizma i pedagogiji neotomizma. Po njegovom mišljenju, zajednička karakteristika ovih, kao i svih buržoaskih pedagoških teorija, jesu jedinstveni klasni ciljevi, individualizam, umanjivanje (u većoj ili manjoj meri) naučnih saznanja u razvoju mladih naraštaja, odvratanje mladih od aktivnog učešća u rešavanju društvenih problema i licemerno izjašnjavanje o nespojivosti politike i vaspitanja.

Znatno sadržajniji prikaz pravaca u pedagogiji kapitalističkog društva dao je Čehoslovak F.Singule u studiji "Pedagoški pravci 20. veka (prema Mitrović, 1976). U ovom radu istaknuto je i analizirano čak jedanaest pedagoških pravaca, i to: pokret novog vaspitanja, pragmatička pedagogija, eksperimentalna pedagogije, dinamička pedagogija, psihoanalitička pedagogija, sociološka pedagogija, pedagogija kulture, fašistička pedagogija, esencijalistička pedagogija, egzistencijalistička pedagogija i religiozna pedagogija. Očigledno je da su u osnovi ove klasifikacije dva različita pristupa - filozofska utemeljenost pedagoških shvatanja, odnosno njihova povezanost sa odgovarajućom psihološkom teorijom, što u znatnoj meri umanjuje komparabilnost razmatranih pravaca.

Sličan prigovor zaslužuju i ocene P.Mandića (1984) o izdiferenciranosti savremene pedagoške misli. Očigledno polazeći od

* Jedan od retkih izuzetaka u ovom pogledu je rad V.Šmita (Schmidt) "Socijalistička pedagogija od etatizma do samoupravljanja."

stavova B.Suhodolskog, on zaključuje da danas u svetu dominira uglavnom pet koncepata vaspitanja: (1) koncept po kome je osnovni cilj vaspitanja pripremanje čoveka za život; (2) koncept po kome je osnovni cilj vaspitanja formiranje ličnosti; (3) bihejvioristička pedagogija; (4) liberalni i radikalistički koncept vaspitanja i (5) dogmatsko-birokratski. Očito je da ni ova klasifikacija nije zasnovana na jedinstvenom kriterijumu. Naime, nije teško dokazati da se i liberalni i radikalistički, kao i dogmatsko-birokratski, pa i bihejvioristički koncept vaspitanja mogu svrstati u prethodna dva, odnosno u neki manje ili više (ne)uspešan pokušaj njihove integracije.

Da bi izbegla nedoslednosti ove vrste, koje karakterišu većinu pomenutih klasifikacija, D.Mitrović (1976) se u razmatranju tokova u savremenoj pedagoškoj misli ograničila samo na teorije koje se zasnivaju na odredjenim filozofskim učenjima. Rukovodeći se ovim kriterijumom, sveobuhvatno je analizirala pragmatističku, esencijalističku, neotomističku, egzistencijalističku i marksističku teoriju vaspitanja, ukazujući pri tome na njihove sličnosti i razlike, kao i na sve izraženiji proces diferencijacije unutar ovih teorija.

Taj proces umnožavanja pedagoških pravaca u uslovima izrazito dinamičnih pa i protivurečnih idejnih kretanja i konfliktnih društvenih stanja, uz sve češće pominjanu i neospornu krizu obrazovanja, otvorio je put nastajanju već pomenutih alternativnih pedagogija. O tim novim strujanjima u teoriji vaspitanja govori i B.Samolovčev u tekstu pod naslovom "Teorijske orijentacije u savremenoj andragogiji kao alternativne pojave". Proces diferencijacije naučne misli, uključujući i onaj koji se odvija na pedagoškom (andragoškom području), autor dovodi u vezu sa ukupnim društvenim kretanjima, odnosno sa ključnim faktorima koji ih uslovljavaju.

Jedan od tih faktora koji se po prirodi delovanja i intenzitetu i dometu svog uticaja vidno izdvaja od ostalih svakako je naučno-tehnološki progres. U zemljama sa dinamičnim društveno-ekonomskim razvojem ovaj faktor je već stekao renome opšte determinante ne samo ekonomskog napretka nego i globalnih idejno-teorijskih kretanja, a u okviru toga i promena u sferi vaspitanja. Uči-

nak njegovog delovanja u ovom slučaju prepoznaje se kako po smelijem nastupanju novih pedagoških opredeljenja, često antipodnih postojećim (mada ne sasvim nepoznatih istoriji pedagoških ideja). U takvim okolnostima, shodno već tradicionalnoj polarizaciji pedagoške misli na "pedagogiju priprema za život" i "pedagogiju formiranja ličnosti" i u skladu sa novim ideološkim i filozofskim nedoumicama i razmimoilaženjima koja prate naučno-tehnološkim progresom isforsirane društvene tokove, kao dominantne orijentacije u savremenoj teoriji vaspitanja, prema pisanju B.Samolovčeva 1988), ispoljavaju se: tehnološko-determinističko (u suštini modernopragmatistička i egzistencijalistička) i antropologistička (u stvari, esencijalistička), uz vidno izražene alternative pedagogije - personalističku, konscijentističku i permisivnu.

Istovremeno, ovaj rad ukazuje na još jednu dimenziju pluralizma savremenih pedagoških shvatanja, koja, iako je novijeg datuma, ne bi trebalo da ostane nezapažena, tim pre što predstavlja svojevrsnu protivtežu oštroj diferencijaciji pedagoške misli. Taj novi momenat je pojava teorije konvergencije koja je nastala kao izraz nastojanja da se "... idejno pripremi i teorijski opravda neminovno približavanje različitih shvatanja i iskustava, kako bi se došlo do srodnijih i jedinstvenijih, pa i supranacionalnih, andragoških teorija i andragoških vaspitnih sistema" (Samolovčev, 1988, str. 43).

Svi ovi pravci (orijentacije) koje smo pomenuli kao ilustraciju naglašene izdiferenciranosti savremene pedagoške misli, a ujedno i dokaz različitog vidjenja glavnih smerova te diferencijacije mogu biti razmatrani s nekoliko aspekata i u nekoliko nivoa. To, pored ostalog, zavisi od toga šta se smatra njihovim osnovnim odrednicama i šta je svrha samog njihovog razmatranja. U ovom slučaju kada govorimo o poželjnim osobinama nastavnika sa stanovišta savremenih pedagoških shvatanja, prvenstveno nas interesuje njihov didaktički aspekt, a u okviru toga koncept nastavnikove uloge, s ozbirom na to da funkcije koje je konstituišu (njihova priroda i značaj) najneposrednije determinišu potrebne kvalitete nastavnika koji su pretpostavka uspešnog ostvarivanja ove uloge. Toj intenciji podređen je i sadržaj našeg osvrta na osno-

vne karakteristike pojedinih pedagoških teorija u kojem, shodno tome, ključno mesto zauzima prikaz, odnosno identifikovanje dominantnog odnosa između učesnika nastavnog procesa i funkcija nastavnika koje iz tog odnosa proizilaze, a koje su u teorijskim modelima vaspitno-obrazovnog rada često samo implicitno određene ili samo nagoveštene. Što se, pak, tiče izbora samog "uzorka" pedagoških shvatanja, u čijem kontekstu treba da se razmatraju uloga i njoj odgovarajuće osobine nastavnika, on je, pre svega, izraz nastojanja da se širok spektar različitih vidjenja ove pojave obuhvati relativno malim brojem reprezentata.

Polazeći od tog kriterijuma, opredelili smo se za "uzorak" koji obuhvata: tehnološko-determinističku, antropologističku, personalističku, permisivnu i konscijentističku pedagošku orijentaciju, uvereni da one predstavljaju dovoljno sadržajan okvir različitih (krajnje izdiferenciranih) teorijskih stavova o liku, odnosno poželjnim osobinama savremenog nastavnika i njihovom značaju za uspešnost vaspitnoobrazovnog procesa.

1.2.1. Poželjne osobine nastavnika sa stanovišta tehnološkog shvatanja obrazovnog procesa

Dodeljujući naučno-tehnološkom progresu značajne odlučujuće determinante ukupnih društvenih kretanja uključujući i ona u edukativnoj sferi, tehnološko-deterministička orijentacija dala je snažan zamah i teorijsku potporu mnogim promenama u programskoj i organizacionoj osnovi vaspitno-obrazovnog rada koje je inicirao i direktno ili indirektno podsticao spektakularni razvoj nauke i tehnologije. Među tim promenama, odnosno njihovim teorijskim obrazloženjima, posebnu pažnju kada je reč o funkcijama i poželjnim osobinama nastavnika, zaslužuju one na području obrazovne tehnologije najčešće zasnovane na primeni novog nastavno-tehnoloških sredstava i novih (netradicionalnih) oblika didaktičke komunikacije.

Savremena nastavno-tehnička sredstva i na njima (naravno, ne samo na njima) zasnovana nova obrazovna tehnologija bitno

su izmenili odnos između osnovnih subjekata u nastavnom procesu - nastavnika i učenika. Umesto na tradicionalno dominantnu interpersonalnu komunikaciju između nastavnika i učenika, akcenat je stavljen na interakcijski odnos između učenika i tehničkog sredstva koje su u ovom slučaju javlja u funkciji izvora saznavanja. Impresivne mogućnosti nekih od ovih sredstava u pogledu deponovanja (memorisanja) i prenošenja informacija na daljinu; njihova atraktivna vizuelna i audiovizuelna izražajnost prilikom prezentovanja sadržaja; zatim, njihova relativno visoka preciznost, istrajnost i nepristrasnost evidentiranja i blagovremenost "saopštavanja" rezultata (upravo ono na čemu se nastavniku najčešće zamera) doveli su do ishitrenog i u osnovi pogrešnog zaključka da je konačno pronadjen lek za sve slabosti klasične nastave zasnovane na pretežno neposrednoj i stalnoj komunikaciji između nastavnika i učenika uz dominantnu ulogu ovog prvog.

Neodmereno oduševljavanje novom obrazovnom tehnologijom, odnosno didaktičkim inovacijama sa predimenzionisanom ulogom nastavno-tehničkih sredstava, imalo je za posledicu precenjivanje njihove didaktičke efikasnosti. Isticanjem u prvi plan informativno-ilustrovanih i stimulativnog učinka povratne veze (feedbacka) koja se pomoću njih uspostavlja, dovedena je u pitanje neophodnost postojanja neposrednog personalnog izvora saznavanja. Dvosmerna komunikacija između subjekta saznavanja (učenika) i tehničkog sredstva pretpostavljena je neposrednoj komunikaciji između učenika i nastavnika. Na primer, u kibernetičkom modelu nastave koji nudi Frank (Frank, prema Knežević, 1986) svaki sistem koji ima odgovarajući algoritam i medije ima nastavničku funkciju. Time je uloga nastavnika depersonalizovana do tog stepena da njega u nastavnom procesu može da zameni svaki automat sa algoritamskom i medijskom komponentom. Frank, čak, depersonalizuje i sistem koji uči. Po njemu, to nije samo učenik nego i svaki automat koji ispunjava uslove njegovog modela.

Davanjem prioriteta nepersonalnim izvorima saznavanja i favorizovanjem onih oblika individualnog rada koji se zasnivaju na interakcijskom odnosu učenik - tehničko nastavno sredstvo, bitno je izmenjena pozicija nastavnika u vaspitno-obrazovnom radu.

Dodeljena mu je uloga spoljašnjeg (eksternog) edukativnog faktora, čiji je uticaj veći na periferiji nego u centru nastavnog procesa; vidljiviji u njegovoj pripremnoj i verifikativnoj nego u operativnoj fazi. Kompleksna nastavnikova uloga redukovana je, praktično, na ulogu "režisera" tehnološki organizovanog procesa, a raznovrsnost odnosa između nastavnika i učenika, na posredničko-konsultativni odnos.

Fetišizacija didaktičkih mogućnosti nove nastavne tehnike inspirisala je shvatanje, odnosno učvrstila kod nekih uverenje (bolje reći zabludu) da u operativnoj fazi nastavnog procesa, nastavnika u potpunosti i dostojno može da zameni dobro odabrano i didaktički adekvatno oblikovano tehničko sredstvo, tj. grupa sredstava konstituisanih u sistem, koji omogućava odgovarajuću nastavnu komunikaciju bez neposrednog učešća nastavnika. Pedagoška objektivizacija ovako shvaćene uloge nastavnika neizbežno vodi u tehnicizam i povećava verovatnoću bihejviorističkih deformacija nastave koje, u krajnjem slučaju pretvaraju nastavni proces u programirano drilovanje sa gorkim ukusom dresure. On se u početku ne oseća jako, jer ga u velikoj meri neutrališe draž novine koju sobom (u odredjnoj meri) nosi svaka značajna promena u organizovanju i realizovanju nastavnog rada.* Ukoliko je ta draž izraženija, utoliko se sporije uočavaju (manje su vidljive) loše strane novih didaktičkih rešenja, pa je utoliko veći rizik od negativnih posledica koje ih neizbežno prate.

Neosporno je da savremena didaktička oprema može i bez neposrednog angažovanja nastavnika (bez njegovog "živog rada") da obezbedi intenzivnu dvosmernu cirkulaciju informacija na relaciji učenik - izvor saznavanja. Medjutim, ta cirkulacija nužno se odvija po relativno strogo odredjenim kanalima, sa dosta skromnim poprečnim vezama između glavnih komunikacijskih pravaca i sa unapred odmerenim "porcijama" informacija koje se serviraju na zahtev ili po unapred predvidjenom protokolu i najčešće individualno

* Zbog tzv. Hortnovog efekta, kada se nova metoda (način rada, postupak) poređi sa metodom koja je već u upotrebi, osobe koje koriste novu metodu verovatno će postupati bolje, bez obzira na to koja je metoda stvarno superiornija (John, L., Hayman, Pedagoška istraživanja, Sarajevo, interni prevod, 1976, str. 53-54).

"konzumiranju". Individualna komunikacija sa izvorom saznavanja (tehničkim sredstvom), kada se javlja u ulozi dominantnog, odnosno favorizovanog vida nastavne komunikacije i na njoj zasnovan individualni tempo napredovanja neminovno povećavaju psihološku i socijalnu distancu između učesnika vaspitno-obrazovnog procesa, čak i kada su oni prostorno veoma blizu jedni drugima. U tom slučaju ne može se računati na visok stepen razvijenosti psihosocijalne strukture vaspitnoobrazovne grupe. Mreža interpersonalnih odnosa u njoj je nedovoljno razgranata; ograničen je (jer nije dovoljno stimulisan) razvoj socijalnih veza između njenih članova, tako da socijalni prostor koji ona čini nije ispunjen autentičnim sadržajima - nije dovoljno iskorišćen. U njemu nema intenzivne socijalne komunikacije, pa samim tim ni dovoljno mogućnosti i podsticaja (pravih prilika) za uspostavljanje čvršćih i trajnijih oblika interpersonalnog povezivanja, koji su jedan od neophodnih uslova za skladan razvoj emocionalno motivacionog područja čovekove ličnosti, odnosno bitan uslov njegove društveno-moralne razvijenosti (pre svega one njene komponente koja se ispoljava i potvrđuje kroz čovekov odnos prema drugim ljudima). Zbog toga je pedagoški neprihvatljivo svodjenje nastave na individualni rad (bez obzira na sve njegove dobre strane). Negiranje vrednosti zajedničkog nastavnog rada i glorifikovanje individualnog, verovatno je jednako štetno koliko i monopolizam frontalne nastave karakterističan za "staru školu". I u ovom slučaju, kako napominje P. Šimleša (1973), klatno didaktičkog mišljenja pomerilo se iz jednog ekstremnog položaja u drugi, takodje ekstremni.

Ekstremna tehnologijacija nastavnog procesa, kao izraz nekritičkog prihvatanja, jednostrane primene i pristrasnog vrednovanja edukativne vrednosti moderne nastavne tehnike i na njoj zasnovane obrazovne tehnologije po oceni Šimleše (1973, str. 224) neizbežno vodi u "didaktički intelektualizam", odnosno pretvaranje nastave u najobičniji proces učenja, kada se nastava identifikuje sa "usvajanjem obrazovnih informacija, a njezina efikasnost mjeri se količinom usvojenih informacija i eventualno trajnošću njihovog pamćenja." Uz didaktički intelektualizam kao nus produkt sa ne-

gativnim pedagoškim predznakom pojavljuje se i veštačko razdvajanje, odnosno nedovoljno prožimanje vaspitne i obrazovne funkcije. Pri tome, u samom nastavnom procesu, obrazovni učinak ima status prioritetnog, dok je za vaspitnu funkciju rezervisan prostor uglavnom u okviru vannastavnih aktivnosti. Zapostavljanjem vaspitne komponente, nastava se transformiše u "nastavnu industriju" koja može biti visoko produktivna, i ona to najčešće jeste, ali na štetu kvaliteta "proizvoda" koji ostaje nekompletan.

Zapostavljajući verbalni dijalog u nastavi, odnosno neposredni kontakt licem u lice, ignorišući značaj mehanizma psihosocijalne interakcije u situaciji grupnog učenja i osporavajući značaj i dobre strane zajedničkog nastavnog rada, ekstremna tehnologizacija obrazovnog procesa sužava polje vaspitnih uticaja - koncentriše ih prvenstveno na kognitivno područje. Istovremeno, ona ograničava njihov domet time što u procesu saznavanja (posebno u njegovoj ekstremno racionalizovanoj i isprogramiranoj varijanti) dovodi učenika u svojevrсну socijalnu izolaciju, koja, svakako, limitira razvoj njegovih snaga i sposobnosti, uključujući čak i intelektualne. Socijalna izolacija, čak i kada se javlja u veoma ograničenim razmerama, bez sumnje je neprimerena prirodi čoveka kao primarno društvenog bića. Kao takva, ona uglavnom predstavlja nepovoljnu edukativnu situaciju. To na posredan način potvrđuju iskustva centra za izučavanje stranih jezika u Černavoki. Naime, kada je trebalo da odrasli koji su učili strani jezik biraju između brižljivo programiranog učenja u laboratoriji i vežbi, u prisustvu još dva učenika, pod rukovodstvom lica kome je strani jezik bio maternji i koji se kruto držao utvrdjenog postupka, većina je ipak davala prednost vežbama u odnosu na programirano učenje u laboratoriji (Ilić, 1972).

Usredsredjenost tehnološki organizovane nastave na kognitivnu dimenziju vaspitnoobrazovnog procesa nije slučajna. Na ovom području najmanje dolaze do izražaja njene slabosti i ograničenje. Naime, kognitivni procesi najpogodniji su za logičko-matematičko modelovanje, odnosno algoritamsko opisivanje. Oni mogu (donekle) planski da se pokreću, kontrolisano stimulišu i programirano usmeravaju, što su poželjne karakteristike svakog tehnološkog sistema,

pa i nastave koja se zamišlja kao tehnološki proces i nastoji da se u njega pretvori (na njegovim principima zasnuje). Posmatrana samo u funkciji odvijanja kognitivnih procesa, na toj osnovi organizovana nastava ostavlja utisak (stvara iluziju) savršenog edukativnog postupka sa besprekornom logičkom podlogom, matematički racionalnom procedurom, predodređenim tokom i poznatim konačnim ishodom. U senci te iluzije ostaju ne beznačajne slabosti takve nastave kada je u pitanju njen doprinos razvoju ostalih (nekognitivnih) područja ličnosti učenika. Kompjuter, na primer, bez obzira na to što je bezgranično "strpljiv", "taktičan", "uporan" i do kraja "nepriustrastan" u neumornom "nastojanju" da pomogne učeniku, on, kako kaže Brajt (prema Mandić, 1977, str. 196), "ne može kod učenika da formira sposobnost da uspješno opšti sa drugim ljudima. On ne može osposobiti učenika da stvara ideje ili da slobodno govori pred grupom ljudi. On ne može ocijeniti kvalitet nekog poznatog knjiženog djela i ne može se baviti moralnim i ličnim neizvjesnostima savremenog života."

Potiskujući nastavnika iz operativne faze nastavnog procesa i zamenjujući ga tehničkim sredstvom, koje preuzima njegovu informativno-eksplikativnu i stimulativnu funkciju, pa i funkciju kontrole, prenoseći težište njegovog angažovanja na pripremnu i verifikativnu fazu vaspitno-obrazovnog rada, ova didaktička orijentacija na izvestan način je osiromašila i devalvirala ulogu nastavnika. Njemu je, donekle, uskraćena mogućnost da značajno neposredno utiče na proces saznavanja u nastavi. On taj proces više nadlega nego što njime rukovodi; više ga posmatra sa strane nego što u njemu direktno učestvuje; angažuje se samo kada dodje do zastoja - kada tehnika zataji. Njegova stimulativna funkcija, takodje, nedovoljno dolazi do izražaja. Pošto je veliki deo odgovornosti za vaspitno-obrazovnu uspešnost prenet na učenika, nastavnik je doveden u položaj koji ga nedovoljno stimuliše (ne primorava ga neposredno) da sve svoje snage (stručne, pedagoške i ljudske) stavi u funkciju nastavnog procesa. Koliko će se on osećati odgovornim za tok i ishod nastave i, shodno tome, biti motivisan da se svestrano u njoj angažuje, zavisi u velikoj meri od odnosa živog i minulog rada koji on u nju ulaže. Dominacija minulog rada

nad živim, karakteristična za ekstremnu tehnologizaciju obrazovnog procesa, verovatno ne ide u prilog toj motivaciji, jer smanjuje neposrednu odgovornost (osećanje odgovornosti) nastavnika za rad učenika i njegovu vaspitno-obrazovnu uspešnost.

U svakom slučaju, kada se nastavni proces svede na individualni tehnološki organizovan proces saznavanje - na interakciju između subjekta učenja i nepersonalnog izvora saznavanja (tehnološkog medija), on, kako upozorava B.Samolovčev (1979, str. 354), počinje da gubi neke svoje bitne funkcije, kao što su: 1) razvijanje socijalnih i emocionalnomotivacionih snaga učenikove ličnosti, a naročito njegovih socijalnih stavova, 2) razvijanje kreativne i široke misli, 3) podsticanje imaginativnog odnosa učenika prema sopstvenom radu i stvarnosti u kojoj se nalazi i 4) obezbeđivanje socijalnog i pedagoškog prostora za samorealizaciju učenika.

Tako transformisan (ili deformisan) nastavni proces nametnuo je i nove kriterijume vrednovanja osobina nastavnika. Uspešno obavljanje nastavničke uloge (uloge "resirera" tehnološki organizovanog obrazovnog procesa) postalo je u velikoj meri zavisno od znanja i sposobnosti koji ranije nisu bili od naročite važnosti za nastavni rad - nisu pripadali grupi prioriternih. To su, između ostalog; određena znanja iz oblasti teorije sistema, kibernetike, teorije informacija i teorije komunikacija; zatim, poznavanje logičko-matematičke osnove i osnovnih pedagoških zahteva algoritamskog opisivanja toka nastavnog procesa; vladanje tehnikama izrade i medoikom korišćenja programiranog nastavnog materijala; poznavanje tehničkih i didaktičkih performansi savremenih nastavno-tehničkih sredstava; osposobljenost za rukovanje kompleksnom nastavnom tehnikom i sl. Nasuprot tome, osetno su devalvirali tradicionalno favorizovani predavačko-ocenjivački kvaliteti nastavnika (u ekstremnoj varijanti tehnologizacije nastave ovi kvaliteti su takoreći nevažni). Umesto njih, status poželjnih osobina nastavnika dobijaju: negativan stav prema klasičnim oblicima i metodama vaspitno-obrazovnog rada, doslednost u propagiranju prednosti individualnog nad kolektivnim nastavnim radom; dosled-

nost u popularisanju depersonalizacije odnosa izmedju subjekata učenja i izvora saznavanja; upornost u dokazivanju "ekstravrednosti" obrazovno-tehnoloških inovacija koje afirmišu ulogu tehničkog faktora i na njemu zasnovanu neverbalnu komunikaciju u vaspitno-obrazovnom procesu; krajnje racionalan odnos prema potrebama i interesovanjima učenika; naglašen intelektualističko-pozitivistički pristup u odmeravanju vaspitno-obrazovnih zahteva; proračunato, emotivno neobojeno i "ideološki neutralno" reagovanje na smetnje u vaspitno-obrazovnom procesu.

Istaknute karakteristike i zahtevi nastavnikove uloge projektovane po standardima tehnološkog procesa same po sebi dovoljno govore o mogućim trajnijim posledicama tehnološko-determinističke isključivosti koja se vidljivo manifestuje u pojedinim didaktičkim inovacijama, ne zaobilazeći ni one sa izuzetno atraktivnom formom i impresivnim informativno-komunikacijskim mogućnostima. U vezi s tim, upozoravajuće zvuči opaska R.Masona (Masson, 1972, str. 174) koji, komentarišući mogućnosti, odnosno granice primene savremene tehnologije u funkciji razvoja ljudskog društva i razvoja čovekove ličnosti, lakonski zaključuje: "Pošto možemo da programiramo kompjutere, možda se nekome nameće pitanje - zašto ne bismo pokušali da programiramo i ljudsko mišljenje. Možda bismo i mogli, ali kada bismo to postigli - pita se Mason - ko bi onda programirao kompjutere?"

Ovo upozorenje nedvosmisleno stavlja do znanja da je cena spektakularnog naučno-tehnološkog progressa i njime obezbedjenog materijalnog blagostanja suviše visoka ako se oni moraju platiti duhovnim osiromašenjem čovekove ličnosti - gubitkom čovečnosti (onoga što je suštinski ljudsko). Istovremeno, ono diskretno izražava bojazan od mogućih psiholoških i širih implikacija sve izraženijeg nedostatka mere i kritičnosti u vrednovanju pojedinih materijalnih i obrazovnih dostignuća tehnološke revolucije, odnosno njihovog favorizovanja na račun ostvarivanja istinskih ljudskih vrednosti. Tehnološko-deterministička orijentacije u pedagogiji i tehnicizam u nastavi kao jedna njena didaktička implikacija dali su dovoljno povoda za takvu bojazan. Pokazali su (ili bar ostavili takav utisak) da to strahovanje nije neosnovano (umi-

šljeno), da blistavo lice ove pedagogije nije bez naličja, što je, po principu zakona akcije-reakcije, doprinelo oživljavanju suprotnih tendencija u pedagoškoj teoriji i praksi - onih s osloncem u antropologističkoj, odnosno esencijalističkoj orijentaciji.

1.2.2. Poželjne osobine nastavnika sa stanovišta antropologističkog shvatanja nastavnikove uloge

Antropologizam u pedagogiji (sa idejnom osnovom u odgovarajućem filozofskom učenju) stavlja akcenat na razvoj ličnosti sa vrednostima u njoj samoj. Na taj način aktuelizuje se problem određivanja ljudske suštine - istinske čovečnosti, a svrha vaspitanja nalazi u pružanju pomoći čoveku, ne da postane nešto spolja determinisano (iznudjeno), već da bude ono što istinski jeste, "što je najdostojnije brige i staranja" (Suhodolski, 1972, str.28). Kao reakcija na tehnološki determinizam i njegove pedagoške implikacije, ova orijentacija skrenula je pažnju na "opasnost" od progresa nauke i tehnologije koji je u službi materijalnog blagostanja, ali je istovremeno ravnodušan prema "svetu istinskih vrednosti", na opasnost od "duhovnog osiromašenja" koje redukuje individuu u "čoveka jedne dimenzije"; na opasnost od stvaranja "kulta tehnike" i "kulta činjenica", na mogućnost da u "društvu obilja", u uslovima dominacije "robnog fetišizma", dodje do opšte "degradacije kulture" i "varvarizacije nauke i umetnosti".

Ova i niz drugih (sličnih) upozorenja eksplicitno su i sa vidnom rezignacijom istaknuta u delima predstavnika tzv. Frankfurtske filozofske škole.* Kritiku pozitivizma u gnoseologiji i kritiku pragmatističke i egzistencijalističke filozofije frankfurtovci su pretvorili u opštu kritiku deformacija tehnološke civilizacije, u napad na "destruktivne posledice savremene tehnologije" koja, bez sumnje, omogućava zadovoljavanje mnogih čovekovih potreba, ali, nažalost, prvenstveno onih, koje, kako ističe Mrkuze (1968, str. 24), spadaju "u kategoriju krivih potreba" kao što su "... većina predominantnih potreba za rekreacijom, razveseljavanjem i konzumacijom prema oglasima - da se voli i mrzi ono što drugi vole i mrže...".

* Markuze, H., Čovek jedne dimenzije; Adorno, T. i Harkhajmer, M., Dijalektika prosvetiteljstva; Adorno, T., Negativna dijalektika

Medjutim, ni predstavnici ove škole nisu odmakli daleko od već poznatih zaključaka (od opisa i kritikovanja stanja) - nisu ponudili izlaz iz krize do koje je ta destrukcija dovela, već su ispoljili "nostalgiju za pretkapitalističkom elitnom kulturom", svrstavajući tako sebe u braniocce njenih vrednosti (Kolakovski, 1985, str. 389).

Nadredjujući usvajanje "trajnih" ljudskih vrednosti sticanju znanja i veština pragmatičkog značenja i instrumentalističkog značaja i nastojeći da identifikuje i afirmiše zahteve "istinske čovečnosti" i da njihovo zadovoljavanje pretpostavi zadovoljavanju "lažnih potreba" masovne kulture, antropološka orijentacija je po oceni Samolovčeva (1988, str. 37-38) afirmisala svoju progresivnu dimenziju "ublažavanje ljudske otudjenosti i duhovne osiromašenosti", ali pri tome nije izbegla jednostranost, jer je, suprotstavljajući esenciju egzistenciji, otišla u drugu krajnost, ostajući "na apstraktnoj vanvremenskoj ličnosti, zaboravljajući pri tome egzistencijalnu stranu čovekovog života, ljudske egzistencijalne probleme i potrebe". To progresivno ali i jednostrano došlo je do izražaja i u svhatanju uloge i poželjnih osobina nastavnika. Jednostranost u ovom slučaju manifestuje se kao dominacija jednostranog (pretežno deduktivnog) metodološkog pristupa u odredjivanju pozitivnih (opštevažećih) karakteristika nastavnika, što je posledica shvatanja o nepromenljivosti i univerzalnosti "istinske čovečnosti" kojoj, kao idealu vaspitanja, treba da je primeran i lik nastavnika. Shodno tome, ističe se da on sam mora da bude potpuno formirana ličnost - "očovečena humanizovana individua", da bi mogao da ostvaruje svoju osnovnu funkciju - da pomaže drugovima u procesu njihove humanizacije.

Slabosti i ograničenja koja proizilaze iz ovakvog metodološkog pristupa, koji ignoriše društveno-istorijsku uslovljenost ideala vaspitanja u njemu odgovarajućeg ideala nastavnika, prepoznatljive su već na nivou konkretizacije vaspitnih ciljeva i nastavničkih funkcija. Uslov za njihovo prevazilaženje svakako je potpunije oslobadjanje antropologističke orijentacije od religiozno-idealističkih i kvazimarkstističkih primesa u sopstvenoj idejnoj osnovi. Primetan pomak u tom pravcu predstavljaju stavovi N. Kujundžića (1978, 1979).

Pri odredjivanju uloge nastavnika i projektovanju njegovog poželjnog lika (strukture), Kujundžić polazi od zaključka da je vaspitanje u suštini neprekidna transformacija individuum (vaspitanika, "homo edukandusa") u ličnost, odnosno u "idealnog čovjeka" (homo idealisa), uz neizostavnu pomoć (posredovanje) vaspitača ("homoeducatora") i odgovarajućeg organizacionog sistema ("homo organisationisa"), tj. "proces transformacije nižih sfera ljudske postojanosti u više i savršenije." U stvari, "vječna čovjekova emancipacija prema mjeri epohalno moguće slobode" kao "strožernog ideala cijele antropogeneze" (Kujundžić, 1978, str. 366-367). Iz ovih premisa autor izvodi zaključak o jedinstvenosti cilja vaspitanja svih ljudi - "cilj vaspitanja je zajednički svim ljudima", jer je utemeljen u samoj antropogenezi - on je "logos antropogeneze", tako da se "svi ciljevi pojedinih epoha mogu uspješno protumačiti iz slobode kao osnovnog modusa čovjekove egzistencije" (Kujundžić, 1978, str. 367; 1979, str. 104). Medjutim, on ne ostaje do kraja na vanvremenskom odredjenju cilja vaspitanja, pošto jasno stavlja do znanja da sloboda kao najviši ljudski ideal nije apsolutna nego epohom zadata vrednost. Shodno tome, ni cilj vaspitanja ("homo idealis"), definisan kao mera epohalno moguće slobode ("epohalna ličnost"), tj. najviši mogući stupanj realizacije slobode date epohe, nije nepromenljiva kategorija.

Iz ovakvog odredjenja suštine i cilja vaspitanja proizašlo je i odgovarajuće shvatanje uloge nastavnika (vaspitača). Naime, pošto "homo idealis", kao uzor, i vaspitanik ("homo educandus"), kao realna jedinka, ne mogu do kraja da se približe jedan drugom bez posredovanja trećeg elementa (podstrukture) vaspitnog procesa - vaspitača ("homo edukatora"), on se, zaključuje Kujundžić, u tom procesu prvenstveno javlja u ulozi medijatora (posrednika), odnosno dijalektičkog katalizatora transformacije "homo edukandusa" u "homo idealisa".

Uspešno ostvarivanje ove uloge podrazumeva pre svega da, vaspitač, kako ističe Kujundžić, bude "dovršena ličnost", ili da je na višem nivou humanizacije od onih s kojima treba da komunicira u vaspitnom procesu "radi ubrzanja procesa njihove transformacije u sve više sfere očovečenja" (Kujundžić, 1978, str. 372). To,

istovremeno, znači da on mora da bude uzor u svakom pogledu, posebno moralnom, i da osnovu njegovog humanog delovanja (kojim jedino može da se zaradi autoritet u savremenom vaspitanju) treba da čine pravda i istina.

Pored ovih opšteljudskih kvaliteta (dimenzija epohalne ličnosti), vaspitač, prema Kujundžiću, treba da se odlikuje i posebnim pedagoškim kvalitetima značajnim za uspešno ostvarivanje prioriternih funkcija nastavnika savremene škole, koji je, za razliku od nekadašnjeg nastavnika (predavača i informatora), prvenstveno animator, komentator i terapeut.

Funkcija animatora zahteva sposobnosti koje olakšavaju komunikaciju, a to su, pre svega: empatijske sposobnosti (one koje omogućavaju dublje poniranje u psihu vaspitanika); zatim, socijabilnost, odnosno spontani autoritet ili socijalna valencija; hermeutika (sposobnost razumevanja osnovnih motiva učenika) i sposobnost (veština) atraktivnog komuniciranja. U osobine dobrog komentatora Kujundžić ubraja: visok stupanj sposobnosti rasudjivanja, poznavanje naučnih činjenica i zakona, kao i mogućnost njihovog preslikavanja u razne oblike da bi se lakše doprlo do svesti učenika. Konačno, terapijska funkcija, čija je suština u uspostavljanju regulacije vaspitnog rada u otežanim uslovima, tj. u uslovima smetnji (subjektivne i objektivne prirode), zahteva da nastavnik bude sposoban da otklanja teškoće i osposobljava vaspitanike da, kako naglašava autor, "humanizuju i ostvaruju sve više razine suštinske egzistencije" (Kujundžić, 1978, str. 373).

Naravno, realizacija zahteva koji proističu iz svih ovih opštih i posebnih funkcija nastavnika (vaspitača) podrazumeva da on u potpunosti poznaje cilj vaspitanja, tj. strukturu ideala čoveka savremene epohe, ali isto tako i strukturu vaspitanika koji se kao "homo viator" nalazi na putu približavanja personalnog "realiteta" "idealitetu", što kao bitnu pretpostavku traži poznavanje i uvažavanje zahteva savremene organizacije rada i stvaralaštva, kojoj je stran tradicionalan "uniformni razredni rat". Ipak, pri isticanju i komentarisanju svih navedenih pretpostavki uspešnog ostvarivanja kompleksne nastavničke uloge, dominira nedvosmislen stav "da je za odgajatelja najvažnije biti - č o v j e k , jer tko

je čovjek - podvlači autor - taj uvijek uspješno odgaja svojim osobnim primerom, tko je čovjek - taj se zna radovati uspjesima drugog čovjeka, a posebno odgajanika i, naposljetku, tko je čovjek - taj zna pomoći čovjeku koji pati" (Kujundžić, 1979, str.106).

Ovako ekspliciran lik nastavnika (vaspitača) sa ishodištem u strukturi epohalne ličnosti, po svemu sudeći, dobro reprezentuje umereniju struju antropologističkog shvatanja lika dobrog nastavnika. Ta odmerenost vidljiva je, pre svega, po isticanju epohalnog, a ne vanvremenskog (univerzalno važećeg) modela čovečnosti kao krajnjeg horizonta u procesu ostvarivanja edukativnog cilja.

Na nju ukazuje i naglašavanje potrebe da se nastavnici osposobe za makro i mikro evaluaciju vaspitno-obrazovnog procesa, tj. za "vrednovanje svakog pojedinačnog pedagoškog akta... i vrednovanje zatvorenih nizova vaspitnih uticaja u većim vremenskim okvirima" (Kujundžić, 1979, str. 103). Zahvaljujući tome, istaknuti poželjan profil nastavnika, iako dovoljno uopšten, nije ekstremno apstraktan (beživotan), bar ne na nivou odredjenja njegovih komponenata (podstruktura).

Istovremeno, izneti stavovi u vezi sa fundamentalnim pitanjima vaspitno-obrazovnog rada (kao što su njegova suština, cilj i globalna struktura) pokazuju da je u ovom slučaju težište angažovanja nastavnika (vaspitača) pomerenom sa pozicija tumača i "branioca vrednosti elitne kulture" na funkciju asistenta (pomagača) i katalizatora procesa formiranja autentične ličnosti date epohe. Medjutim, stiče se utisak da se u tom pregrupisanju snaga, odnosno odredjivanju sadržaja nastavnikovog posredovanja i asistiranja u procesu transformacije vaspitanika od "realiteta" u "idealitet", ispoljila izvesna naklonost prema permisivnom i personalističkom konceptu vaspitno-obrazovnog rada kao alternativama njegove tradicionalne varijante.

Pored permisivne i pesonalističke orijentacije, potpuniji teorijski izraz ostvarila je još jedna pedagoška orijentacija alternativnog značenja, a to je konscijentistička. Svaka od njih, "dokazujući" nedelotvornost postojećih edukativnih rešenja

i nudeći sopstveni program izlaska iz krize obrazovanja, redefinisala je ulogu nastavnika i u skladu s tim (makar na indirektan način) potencirala značaj pojedinih njegovih osobina, čineći ih tako (iako ne uvek eksplicitno) odrednicama lika dobrog nastavnika.

1.2.3. Poželjne osobine nastavnika sa stanovišta personalističkog shvatanja nastavnikove uloge

Personalistička orijentacija u pedagogiji nastala je kao reakcija na pedagoške koncepcije koje su učeniku dodeljivale isključivo ulogu objekta u vaspitno-obrazovnom procesu (represivni i dogmatsko-birokratski koncept vaspitanja) i njegove lične interese u potpunosti podredjivale zajedničkim-državnim, partijskim ili nekim drugim supraindividualnim interesima.

Svoje nemirenje s postojećim stanjem u teoriji i praksi vaspitanja ona je izrazila zalaganjem za oslobađanje vaspitanja od birokratskog tutorstva zajednice; suprotstavljanjem etatizaciji vaspitanja, koja dovodi do "utapanja ličnosti u socijalnu zajednicu"; istupanjem protiv svakog spoljašnjeg autoriteta u vaspitanju i insistiranjem na slobodnom duhovnom razvoju ličnosti "doživljavanjem kulturnih vrednota u nastavi, poticanjem razvoja stvaralačkih sposobnosti u samoradu i stvaralačkim izražavanjem ličnih vrednosnih doživljaja" (Enciklopedijski rječnik pedagogije, 1963, str. 665).

Nasuprot Dirkemovom (1981) stanovištu da čovek koga vaspitanje treba da realizuje u nama nije čovek kakvim ga čini njegova priroda, već takav kakvim društvo želi da on bude, personalistička pedagogija suprotstavlja se ukalupljanju ličnosti u zahteve društvenih institucija (države, crkve, partije). Ovaj stav obrazlaže tezom da svako podredjivanje čoveka nekom zvaničnom (apriornom) autoritetu sputava njegove unutrašnje snage i time dovodi u pitanje njegovo pravo na samorazvoj i autentično ispoljavanje. U ime neprikosновенosti ovog prava, ona stoji na stanovištu da u procesu vaspitanja čovek treba da se zaštiti od prinude i diktata i da "direktno a ne posredstvom zajednice participira u kulturi

shvaćenoj kao vječni sistem duhovnih vrednota stvorenih radom istaknutih pojedinaca (Enciklopedijski rječnik pedagogije, 1963, str. 665).

U skladu sa takvim generalnim opredeljenjem, predstavnici ove pedagoške orijentacije zalažu se za veću autonomnost škole, odnosno njenu zaštitu od hegemonije države, crkve, partije, uticajnih grupa i pojedinaca; za elastičnu programsku i organizacionu osnovu vaspitno-obrazovnog rada, koja stvara uslove za samoinicijativu i samorazvoj; za veću zastupljenost sadržaja estetskog vaspitanja i čvršće oslanjanje vaspitanja na dostignuća duhovne kulture, potencirajući pri tome značaj samorada i samoaktivnosti u nastavnom radu u funkciji stvaranja duhovnih vrednosti kao osnove autentičnog razvoja slobodne ličnosti. Istovremeno, protive se preteranoj državnoj regulativi u oblasti prosvete, autoritarnom upravljanju obrazovnim procesom, nametanju vrednosti autoriteta umesto autoriteta vrednosti, kao i posredničkoj ulozi društvenih institucija u ostvarivanju participacije pojedinca u kulturi. Tako, na primer, H.Gaudig (Gaudig, 1922), jedan od lidera personalističke pedagogije (pobornik "škole u službi postajuće ličnosti"), smatra da vaspitanje treba da se temelji na verovanju u urodjene snage deteta i sposobnost samorazvoja osloncem na njih. Shodno tome, on naglašava da je glavni zadatak vaspitanja povećavanje i oplemenjivanje uspešnih (već ispljenih) snaga i oslobađanje, odnosno razvijanje latentnih, preporučujući da se pitanje stvaranja (oslobađanja i oplemenjivanja) snaga rešava tako da se omogući da one deluju samostalno i automatski. "Vaspitanje ličnosti - ističe Gaudig - stoji u znaku snage, ali ne snage koju budi ili povećava tuđa zapovest ili prinuda, nego snage koja deluje spontano, koja dolazi kao unutrašnja potreba" (Gaudig, 1922, str. 233).

Zalažući se za samostalnost pedagoških uticaja i delovanje svih pedagoških snaga "u punoj snazi i svežini", Gaudig upozorava na opasnost od mogućeg "totalnog podvrgavanja škole državi". Mada priznaje da je za napredak škole potrebna energija države kao nosioca kulture, on procenjuje da, ako je država i pored saznanja koliko joj je škola potrebna, iz nekog straha da bi ona mogla po-

stati opasna po nju, spremna da u potpunosti potčini školu sebi (pretvori je u školski zavod), onda se na to potčinjavanje mora gledati "kao na ozbiljnu štetu za kulturu, čak i kao na greh države prema sebi" (Gaudig, 1922, str. 130). Po njemu, škola je oblast života u kojoj se ispoljavaju pedagoške snage svih oblasti života, ali ona ima životne snage, pre svega, u samoj sebi. U vezi s tim, on naglašava da "snage koje utiču sa strane, na primer država, imaju pravo na to, ali načinom svog uticaja ne smeju da ometaju njene snage, a pogotovu ne da ih razaraju" (Gaudig, 1922, str. 130). Zato je osnovni zadatak prosvetne politike da pomaže pedagoške snage i da im omogući samostalnost delovanja, jer kontrola bez inicijative, koja ne bi ništa drugo radila nego "posmatrala igru delujućih snaga" i kontrolisala sprovođenje zakona ugrozila bi stil koji treba da uobličava čitavo školstvo - stil samostalnosti. "Loše se piše onom školstvu - zaključuje autor - u kome vlada duh zakona, duh strogog regulisanja" (Gaudig, 1922, str. 144). Zato, umesto rada po strogim pravilima i uputstvima, on preporučuje rad po sopstvenom ubedjenju i uz vlastitu odgovornost, zalažući se za to da na čelu školstva budu ličnosti koje uspešno stavljaju svoju celokupnu energiju i bogatu individualnost u službu njegovih interesa.

Stavljajući u nastavnom procesu akcenat na "organizovano samoučenje", odnosno na "podsticajan samorazvoj" učenika, personalistička pedagogija je korenito izmenila ulogu nastavnika u odnosu na njenu tradicionalnu varijantu, ali time nije bitno umanjila njen značaj. Ona je odbacila ideju o nastavniku "državnom činovniku vaspitanja", koji je u tradicionalnoj školi (pod strogim patronatom države) imao zadatak da formira ličnost po ukusu i meri državne birokratije. Medjutim, oslobadajući ga od te obaveze (oduzimajući mu pravo da formira ličnost vaspitanika), ona ga je zadužila da "kao izgradjena ličnost, svojim primerom i radom," podstiče njegov samorazvoj, očekujući od njega veće angažovanje i samoinicijativu u tom pravcu. "Vaspitač - upozorava Gaudig - ne vaspitava samo kao sluga države, nego, pre svega, kao "sluga postajuće ličnosti", jer ako bi se desilo da on postane u pravom smislu sluga države - činovnik vaspitanja, "onda bi to značilo

opasno ograničavanje i pojednostavljivanje njegove ličnosti - put ka stvaranju jednostrane ličnosti" (Gaudig, 1922, str. 128).

I novija personalistička orijentacija u pedagogiji ima, takodje, značenje zalaganja za autonoman razvoj čovekove ličnosti osloncem na njegove unutrašnje snage i vrednosti duhovne kulture kao pokretače, odnosno orijentire i stožere vaspitne delatnosti. Pri tome se, kako ističe B.Samolovčev (1988) u osnovu praktičnog oživotvorenja ovog koncepta vaspitno-obrazovnog rada nalazi "samo-stalan rad subjekta vaspitanja s podsticajnom ulogom nastavnika u tom procesu", tako da "podsticajan samorazvoj" i danas predstavlja pedagoški ideal personalističke pedagogije, a "organizovano samoučenje" - osnovni didaktički put. Istovremeno, Samolovčev ocenjuje da zalaganja savremene personalističke pedagogije za slobodan razvoj ličnosti i razvoj u skladu sa individualnim potencijalima čoveka sadrže ne samo prihvatljive nego i veoma aktuelne ideje pod uslovom da slobodna ličnost "podrazumeva smelu, kritičnu, istinoljubivu, tolerantnu, komunikativnu i društveno angažovanu ličnost", a razvoj u skladu sa individualnim potencijalima čoveka - "ličnost uskladjениh individualnih aspiracija i intelektualnih i radnostvaralačkih dometa sa stvarnim individualnim mogućnostima" (Samolovčev, 1988, str. 39).

U svakom slučaju, ova pedagoška orijentacija vredna je pažnje i kao alternativni trend u savremenoj teoriji i praksi vaspitno-obrazovnog rada i kao oblik suprotstavljanja pojedinim ekstremnim pedagoškim shvatanjima. Samo njeno nastajanje, kao i njen noviji razvoj, u znaku su protivljenja etatizaciji i politizaciji vaspitanja koja i danas ima uporište u kolektivističkoj pedagogiji, pre svega u njenom stavu da interese pojedinca treba u potpunosti, ili kako bi rekao Makarenko, "do bespoštivosti" potčiniti zajedničkim interesima (u stvari, interesima države, odnosno partije). Ono prema čemu je personalistička pedagogija posebno nepomirljiva jeste pragmatičko glorifikovanje vrednosti postojećeg društvenog stanja umesto "večnih" vrednosti duhovne kulture, zatim, pretpostavljanje kolektivnog i grupnog nastavnog rada individualnom, težnja ka uniformnosti vaspitno-obrazovnog procesa i standardizovanju obrazovnih zahteva po meri ljudske prosečnosti,

što neizbežno dovodi do standardizovanja i uniformnosti (u stvari, osiromašenja) čovekove ličnosti. Prisustvo ovih tendencija u savremenoj pedagoškoj teoriji izaziva i pothranjuje pedagoške trendove suprotnog predznaka kakva je personalistička pedagogija. Medjutim, kada je reč o ovoj pedagoškoj orijentaciji, treba imati u vidu da je njeno oživljavanje u današnjim uslovima podstknuto i novim mogućnostima individualnog i individualizovanog nastavnog rada posredstvom novih nastavno-tehničkih sredstava, tj. osloncem na nepersonalne izvore saznavanja. Naime, zahvaljujući obrazovno-tehnološkom progresu, nekada primetno utopistička pedagoška shvaćanja začeta u krilu tzv. reformne pedagogije doživela su, konačno, konkretan i potpuniji didaktički izraz. Time je pribavljen dragocen dokaz ostvarljivosti ideje samoučenja kao osnove samorazvoja ličnosti učenika. Osim toga, personalistička pedagogija našla je snažnu podršku i inspiraciju u odgovarajućim stavovima humanističke psihologije kao što je, na primer, Maslovljevo tumačenje razvoja ličnosti kao neprekidne težnje ka samoaktuelizaciji, ili Rodžersovo učenje o "učenikom usmerenom podučavanju" (student-centered teaching) kao suštinskom podučavanju, tj. podučavanju (učenju) koje dovodi do promene.

Bliskost stavova humanističke psihologije i personalističke pedagogije ispoljava se i u njihovom vidjenju uloge i međusobnog odnosa učesnika vaspitno-obrazovnog procesa.

Polazeći od stava da učenje podsticano (usmeravano) spolja treba da ustupi mesto učenju podsticanom (usmeravanom) iznutra, predstavnici humanistički orijentisane psihologije dodeljuju nastavniku ulogu asistenta (pomagača) samorazvoja, odnosno samoaktuelizacije ličnosti učenika. Po rečima Maslova, (Maslow, 1968) glavni zadatak pedagoga sastoji se u tome da on pomogne čoveku da otkrije ono što u njemu već postoji, a ne da ga obučava oblikujući ga prema obrascu koji je neko drugi unapred odredio. Slično Maslovu, Rodžers (1985) preporučuje nastavniku da se osloni na "tendenciju učenika da se samoaktuelizuje", napominjući da je njegov osnovni zadatak da stvori intelektualnu i psihološku atmosferu u razredu koja će da omogući da se "ove prirodne težnje oplode".

Berns (1986), takodje, smatra da nastavnik kao pomagač, inicijator i katalizator samoaktuelizacije učenika može uspešno da ostvari svoju ulogu u vaspitno-obrazovnom procesu samo ako je sposoban da ostvari atmosferu srdačnosti, prirodnosti i poverenja. Da bi to postigao, on, po mišljenju Bernsa, treba da: 1) teži maksimalnoj elastičnosti; 2) da ima sposobnost empatije, osetljivost za potrebe učenika; 3) da je vešt u davanju lične note predavanju; 4) da je orijentisan na stvaranje pozitivnih podsticaja samoobrazovanja učenika; 5) da vlada stilom lakog, neformalnog, toplog obraćanja slušaocima; da daje prednost usmenoj komunikaciji na času u odnosu na pisanu i 6) da je emocionalno uravnotežena i samouverena ličnost (Berns, 1986, str. 306).

Istaknute poželjne osobine nastavnika-pomagača samorazvoja i organizatora samoučenja donekle su slične zahtevima koje pred nastavnika postavlja permisivna pedagogija, ali sa njima ne mogu da se poistovete. Zbog toga je neophodno da se stavovi ove orijentacije posebno razmotre i da se na osnovu toga identifikuje njeno vidjenje lika dobrog nastavnika, koje je u teorijskim izvorima sadržano uglavnom u implicitnom obliku.

1.2.4. Poželjne osobine nastavnika sa stanovišta permisivnog shvatanja nastavnikove uloge

Od svojih začetaka u filantropskim pedagoškim idejama iz perioda humazima i renesanse permisivna pedagogija je evoluirala u veoma fleksibilnu i sveobuhvatnu koncepciju vaspitanja, koja dopušta ne samo mogućnost izbora oblika i načina nastavnog rada u granicama zadatih obrazovnih zahteva nego i potpunu slobodu izbora cilja, sadržaja i organizacionih oblika vaspitno-obrazovnog rada, kao i institucionalnih nosilaca njegove realizacije. Na tom razvojnem putu ona je menjala ne samo svoje naučno nego i društveno značenje. Od prvenstveno antirepresivnog pedagoškog pokreta prerasla je u pravi antipedagoški front koji simbolizuje deviza da "najbolje vaspitava onaj ko uopšte ne vaspitava", da bi, u savremenim uslovima, posle dužeg oporavljanja od pretrpljenih

poraza na tom frontu i nakon perioda pretežno defanzivnog nastupanja, doživela svojevrstu reinkarnaciju kao teorijsko-pedagoški izraz radikalnih liberalističkih opredeljenja utemeljenih na oceni da postojeće stanje pedagoške teorije i pedagoške prakse ne zaslužuje prelaznu ocenu.

Vrhunac tog neslaganja s postojećim jeste potpuna negacija vrednosti celokupne arhitekture i tekovina tradicionalnog vaspitanja, sasvim nedvosmisleno iskazana tezom o neophodnosti ukidanja škole i svih njoj sličnih institucija edukativnog sistema. Ovu tezu detaljno je elaborirao I. Ilić (1972), jedan od lidera savremene permisivne pedagogije, u delu neobično smelog naslova - "dole škole" (Daschooling Society) i izuzetno provokativnog i kontraverznog sadržaja.

Za Ilića uopšte nije sporno da školu treba ukinuti. Po njegovom mišljenju ona ne samo da nije potrebna nego je i štetna. Pre svega, on procenjuje da čovek, danas, najveći deo znanja stiče van škole i da samo njeno postojanje "obeshrabruje ljude i onesposobljava ih da preuzmu kontrolu nad vlastitim učenjem", i što je još pogubnije, "dovodi mnoge do neke vrste duhovnog samoubojstva, jer prisiljava ljude na odricanje od odgovornosti za sopstveni razvoj" (Ilić, 1972, str. 14. i 82). Istovremeno, Ilić je ubedjen da su škole slične u svim državama (fašističkim, demokratskim ili socijalističkim; velikim ili malim; siromašnim ili bogatim) i zato smatra "da nada u neku bitnu promenu školskog sistema prouzročenu konvencionalno zamišljenom društvenom ili ekonomskom promenom takodje predstavlja iluziju" (Ilić, 1972, str. 98). Shodno takvom ubedjenju, on šansu za izlazak iz krize obrazovanja vidi u sasvim drugačijem - "valjanom" obrazovnom sistemu koji će garantovati istinsku autonomnost razvoja, buditi interesovanja i jačati motivaciju za samostalno učenje, i u "liberalnom obrazovanju" u kojem neće biti obaveznog pohadjanja nastave i koji neće prisiljavati učenike da izučavaju određeni nastavni program.

Medjutim, ma koliko radikalnan u svojim zahtevima, Ilić nije usamljen! Dovson (Dawson, 1984), na primer podseća da su poslednjih godina značajne promene u obrazovanju bile upravo u zna-

ku ohrabrivanja nastavnika da u nastavnom radu više uvažavaju mišljenja svojih učenika. Po njemu, škola je počela sve više da liči na supermarket u kojem su učenici "mušterije" čija očekivanja treba na adekvatan način da se zadovolje. Shodno novoj ulozi, nastavnik je, ocenjuje Dovson, izgubio poverenje u efikasnost kažnjavanja kao sredstva korekcije ponašanja učenika. Dok je nekada nastavnik reagovao na ponašanje učenika po principu: "Od tebe se ne očekuje da tako postupaš", ili, "od tebe se očekuje da to učiniš", pri čemu je to očekivanje imalo snagu obavezujućeg zahteva, danas su učenici donekle u poziciji da relativno samostalno "biraju" šta treba da učine, a šta ne treba, a zadatak je nastavnika da im u tome na pravi način pomogne (Dawson, 1984, str. 141).

Treba imati u vidu da ove ideje, kao ni mnoge druge od kojih danas polaze alternativni pedagoški pokreti, nisu sasvim nove. Kapterev je, na primer, još krajem prošlog veka izražavao sumnju u valjanost nastavnog rada koji ne polazi od interesovanja učenika. Umesto škola koje nalažu učenicima šta će da uče, on se zalagao za takva rešenja koja će omogućiti da učenici dolaze u školu i izjavljuju šta žele da uče, a da škola te njihove zahteve ispunjava. On je, takodje, smatrao da "škola ne treba i da nema pravo da nagradjuje i kažnjava", jer "dobra 'policija' i administracija škole sastoji se u davanju potpune slobode učenicima u učenju, i u tome da se medjusobno odnose kako sami žele" (Kapterev, 1982, str. 204 i 205).

Naravno, Ilič mnogo šire shvata liberalizaciju obrazovanja. On je, na primer, izričit u zahtevu da pri planiranju obrazovnih potreba ne treba poći ni od kakvih administrativno određenih ciljeva, niti od ciljeva bilo koje hipotetički određene klase ljudi. Jednostavno, "ne sme se poći od pitanja šta neko treba da nauči, već od pitanja s kakvim bi stvarima i ljudima učenici mogli poželeti da dodju u dodir radi učenja" (Ilič, 1972, str. 102). Mogućnost oživotvorenja ovako planski i programski (ne)zasnovanog vaspitanja Ilič, razumljivo, vidi izvan tradicionalne strukture edukativnog sistema - u "spletu povoljnih prilika" koje treba da omoguće "samomotivisano učenje" posredstvom "određenih kanala" ili "berzi znanja". Po njemu ti kanali su, pre svega: stva-

ri koje okružuju dete; zatim, ljudi koji su "uzori veština i vrednosti"; vršnjaci s kojima se takmiči, raspravlja i saradjuje, kao i starije (iskusnije) osobe. Gde je mesto i kakva je uloga nastavnika u ovom spletu povoljnih prilika?

Navodeći argumente u prilog tezi o potrebi "raškolovanja društva", Ilič tvrdi da škola po samoj svojoj prirodi, kako ona u prošlosti tako i ova danas, teži polaganju potpunog prava na vreme i energiju učenika i da se zbog toga nastavnik kao deo takve institucije nužno javlja u ulozi: staratelja, propovednika i terapeuta, tj. da spaja u sebi funkcije sudije, ideologa i lekara (Ilič, 1972, str. 43-46).

Nastavnika - staratelja, autor poredi sa ceremonijal-majstorom koji "vodi djake kroz razvučen lavirintski obred." On je, u stvari, sudija koji obezbedjuje poštovanje pravila i "izvršilac zamršenih propisa u vezi s posvećivanjem u životne tajne" i, u najboljem slučaju, sposoban je da pripremi teren za usvajanje neke veštine, odnosno da "uvežba djake da savladaju neke osnovne ukupljene postupke."

Nastavnik - moralist, preuzimajući kako kaže Ilič funkcije roditelja, boga ili države, propoveda moral, odnosno nameće učenicima shvatanja o tome šta je ispravno a šta pogrešno u školi i u društvu uopšte i kao "in loco parentis" svakom od učenika "obezbedjuje da se svi oni osećaju decom iste države".

Nastavniku - terapeutu Ilič prebacuje što smatra sebe "ovlašćenim da kopa po ličnom životu djaka kako bi mu pomogao da se razvije kao ličnost", a što obično podrazumeva ubedjivanje pojedinca da se "podvrgne kroćenju vlastite vizije istine i vlastitog osećanja pravde" - u stvari poništavanje svih garancija slobode.

Zahvaljujući ovim funkcijama, nastavniku je, po mišljenju Iliča, omogućeno da uspostavi vlast nad učenicom koja "mnogo manje podleže ustavnim i običajnim ograničenjima negoli vlast čuvara drugih društvenih enklava" i koja mnogo više doprinosi "izvičtoperavanju deteta" nego zakoni koji mu ograničavaju slobodu zboru ili izbor prebivališta, što je, po njemu, još jedan respektivan

razlog za ukidanje institucije koja legalizuje takav oblik vlasti i za ukidanje uloge nastavnika u njenom dosadašnjem značenju. U zamenu za klasičnog nastavnika (sudije, ideologa i terapičara) on preporučuje "prosvetne radnike" (profesionalce, paraprofesionalce ili slobodnjake), koji bi stekli pravo da podučavaju druge, ne na osnovu posedovanja diplome, već na osnovu uverenja onih koji žele da uče, da im oni u tome mogu pomoći. Shodno tome, predlaže da se pri biranju tj. evidentiranju takvih "nastavnika" konsultuju njihove ranije "mušterije" - ljudi koje su oni već podučavali.

Naravno, liberalizacija obrazovanja, kako je shvata Ilič, podrazumeva raznovrsnost uloga prosvetnih radnika. Jedni, bi, na primer, upućivali na obrazovne predmete - stvari koje omogućavaju učenje, i oni bi više "podsećali na kustose, muzejske vodiče i bibliotekare - konsultante negoli na nastavnike." Drugi bi bili "učitelji (uzori) veštine" - lica koja poznaju neku veštinu i spremna su "da pokažu njeno upražnjavanje", dok bi treći pružali uputstva roditeljima kada "usmeravaju decu na put koji vodi odgovornoj obrazovnoj nezavisnosti", ili bi se prihvatili "intelektualnog vodjstva" učenika, koristeći se iskustvima iz prethodnih istraživanja. U vezi sa ovim ulogama ističu se i tri vrste posebne obrazovne stručnosti profesionalnih prosvetnih radnika. Prva se odnosi na stvaranje i regulisanje rada "obrazovnih menjačnica", druga na upućivanje roditelja i učenika u korišćenje tih menjačnica i treća na preuzimanje uloge "primus inter pares" prilikom složenijih intelektualnih putovanja u cilju istraživanja (Ilič, 1972, str. 104-129). Pri svemu tome glavni kriterijum kompetentnosti svih radnika u prosveti ostaje mišljenje (procena) onih koji se njihovim uslugama koriste ili treba da se koriste. To je ujedno i polazna osnova ove pedagoške orijentacije u projekciji lika dobrog nastavnika (mada se o nastavniku u tradivionalnom značenju te reči, ovde ne može govoriti). Jednostavno, dobar nastavnik - prosvetni radnik je onakav kakav po mišljenju učenika treba da bude da bi zavredeo da ga za svog učitelja prihvate, a s obzirom na to da su učenici samo njegove "mušterije", i da je mušterija uvek u pravu, njegovi prioritetni zadatak je da ispuni njihova očekivanja. U protivnom, izgubiće mušterije, a samim tim status onoga koji ima pravo, odnosno priliku da podučava.

Jednostranost i protivurečnost izloženih stavova ne mora se dokazivati, kao ni problematičnost njihovog oživotvorenja. Predložena rešenja suviše su radikalna da bi mogla da uspostave funkcionalnu vezu s dosadašnjim razvojem pedagoške teorije i prakse, a da ozbiljno ne naruše njegov kontinuitet. Ipak, njihovo potpuno ignorisanje bilo bi jednako nepromišljeno kao i poricanje svake vrednosti i upotrebljivosti tekovina tradicionalnog vaspitanja. Jer, ako je neosporno da su značajne promene u oblasti vaspitanja i obrazovanja poželjne (kao uslov njegovog napredovanja), onda pri odredjivanju smera u kojem one treba da se odvijaju mogu biti od koristi čak i one trenutno krajnje neprihvatljive preporuke. Ako ne kao jedno od mogućih rešenja (što u ovom slučaju verovatno nisu), onda kao inspiracija da se za njim traga, ili bar kao upozorenje na moguće retrogradne tendencije i neodmerene zahvate, koji u zbivanjima na pedagoškom području nisu retka pojava.

Upravo u tom kontekstu zavredjuje pažnja i osvrt na stavove konscijentističke pedagogije o ulozi nastavnika u vaspitno-obrazovnom procesu i osobinama koje on treba da poseduje da bi tu ulogu uspešno ostvario.

1.2.5. Poželjne osobine nastavnika sa stanovišta konscijentističkog shvatanja nastavnikove uloge

Protivurečnosti klasnog društva, posebno one u sferi odnosa između antagonističkih socijalnih grupa, bile su uzročnik (inspiracija, podsticaj) mnogih ideološko-filozofskih pokreta i teorijskih opredeljenja koji su u svojoj osnovi nosili ideju o nužnosti promene postojećeg društvenog stanja u pravcu ravnomernije distribucije socijalne moći i odgovornosti i pravednije raspodele ljudskih prava i sloboda. Konscijentizam kao pedagoška orijentacija izraz je uverenja da se takve promene u društvenom biću, umesto spoljašnjom prinudom proizašlom iz direktne konfrontacije interesno suprotstavljenih socijalnih grupa, mogu da ostvare revolucionarnim "prevratom" u sferi društvene svesti, osloncem na obrazovno-vaspitnu aktivnost prvenstveno usmerenu na razvijanje kritičke svesti vaspitanika o svetu u kojem žive, o socijalnim

nepravdama koje ga tradicionalno opterećuju i destabilišu i mogućnostima za njihovo trajno prevladavanje. Bitnu pretpostavku za ostvarivanje ove funkcije obrazovnog sistema koncijentistička pedagogija vidi u njegovoj suštinskoj transformaciji od instrumenta za "amortizovanje" društvenih protivurečnosti i održavanje "kulture ćutanja", u instrument za oslobadjanje, odnosno revolucionisanje ljudskog duha kao preduslova za suštinske promene u samoj strukturi društva. U ovom slučaju oslobadjanje je idealistički zamišljeno kao čin konačne likvidacije svakog oblika potčinjavanja, uključujući i potčinjavanje u ime oslobadjanja zbog kojeg su se dosadašnje revolucije uglavnom pretvarale u otimanje za ulogu privilegovanih društvenih grupa i za konačan ishod, umesto slobode za sve, imale zamenu uloga između tlačitelja i potlačenih. Po mišljenju predstavnika ove pedagogije, garancija da tu sudbinu neće goživeti i naredne revolucije jeste razvijanje svesti kod potlačenih (onih koji su pozvani i zainteresovani da revoluciju izvedu) o njihovoj istorijskoj odgovornosti za sopstveno oslobadjanje, ali i oslobadjanje onih koji su ih potlačili i tlaćeci ih, sami sebe dehumanizovali. U tom smislu, obrazovanju potlačenih dodeljena je uloga osveščivanja ljudi u funkciji njihovog pripremanja za aktivno sudelovanje u "humanističko-oslobodilačkoj praksi". Shodno tome, "pedagogija potlačenih" kao teorijska osnova ovog obrazovanja, dobila je značenje "pedagogije oslobadjanja" sa ambicioznim prosvetiteljsko-humanističkim aspiracijama i jasno iskazanim progresivnim stremljenjima, ali s nedovoljno uverljivim preporukama za njihovo ostvarivanje i neodmerenim (utopističko-idealističkim) optimizmom u pogledu očekivanog "revolucionarnog" učinka koncijentizacije edukativnog procesa. O suštinskim opredeljenjima ove pedagogije najrečitije govore stavovi njenog vodećeg predstavnika Paula Freirea (Freire, 1973).

Polazeći od ocene da dehumanizacija, mada istorijska činjenica, nije sudbinski data već je rezultat nepravednog poretka, i da je celokupna istorija klasnog društva bila u znaku otimanja za privilegovan položaj tlačitelja kojom je jedan nepravedan poredak zamenjivan drugim, Freire poručuje potlačenima da u borbi protiv onih koji su ih potlačili ne bi smeli da postanu i

sami tlačitelji, već, pre svega, "restauratori čovečnosti jednih i drugih" (Freire, 1973, str. 21). Razlog što potlačeni nisu to postigli u prethodnim pokušajima, što su se "polakomili" za ulogu tlačitelja, što su se sa njima identifikovali i (u njima nalazili "model čovečnosti") i sami postajali žrtve te iluzije, Freire vidi u hroničnom nedostatku kritičke svesti potlačenog čoveka o sebi kao ličnosti i pripadniku potlačene klase. Po njegovom mišljenju, jedan od krivaca za takvo stanje svesti, a samim tim i za održavanje nepravednih društvenih poredaka i reprodukciju različitih oblika ugnjetavanja i produbljivanja dehumanizacije jeste neadekvatnost postojećeg sistema obrazovanja. Ono što ga čini neadekvatnim i pretvara u instrument podjarmljivanja jeste, kako kaže Freire, njegova "bankarska" (birokratsko-činovnička) koncepcija u kojoj se znanje javlja u značenju "poklona", kojim oni koji ga poseduju - nastavnici "darivaju" one koji ga nemaju - učenike. Od učenika se zbog toga očekuje da budu večno zahvalni "darodavcima" i pokorno prihvataju način "darivanja" koji im oni nameću. U uslovima verbalnog saopštavanja ("poklanjanja") znanja, takav koncept obrazovanja neizbežno dovodi do hipertrofije naraćije koju Freire ocenjuje kao patološko stanje - "bolest pričanja". Ona se manifestuje dominacijom nastavnikove predavačke funkcije koja svodi prostor akcije učenika na mehaničko primanje i zapamćivanje ispričanog. Na taj način obrazovanje se pretvara u postupak sličan bankarskom poslovanju u - "deponovanje" sadržaja, pri čemu je nastavnik onaj koji "deponuje", a učenik "kontejner" koji treba napuniti. Shodno prirodi ovih uloga ustanovljeni su i kriterijumi uspešnosti njihovog ostvarivanja. Nastavnik je toliko dobar koliko uspeva da napuni "posude za deponovanje", a učenik toliko koliko ima strpljenja da pokorno prima, memoriše i reprodukuje deponovani sadržaj - koliko je pouzdan kolektor, odnosno katalog stvari koje se skladište (Freire, 1973, str. 44-45).

Ovakvom raspodelom uloga izmedju nastavnika i učenika, "bankarski" koncept obrazovanja, ne samo što ne rešava i ne može da reši nasledjene pedagoške protivurečnosti nego ih čak i produbljuje. Po oceni Freirea, one se najočiglednije iskazuju kroz sledeće stavove i postupke: 1) nastavnik podučava, a učenici su po-

dučavani; 2) nastavnik zna sve, a učenici ne znaju ništa; 3) nastavnik misli, a o učenicima se misli; 4) nastavnik govori, a učenici pokorno slušaju; 5) nastavnik disciplinuje, a učenici su ti koje treba disciplinovati; 6) nastavnik odlučuje i primenjuje svoje odluke, a učenici se pokoravaju; 7) nastavnik je aktivan, a učenici imaju iluziju da su aktivni kroz akciju nastavnika; 8) nastavnik bira programske sadržaje, a učenici (koji nisu bili konsultovani) prilagodjavaju im se; 9) nastavnik zbunjuje autoritetom znanja i svojim profesionalnim autoritetom, koje on suprotstavlja slobodi učenika; 10) nastavnik je subjekt procesa učenja dok su učenici samo objekti (Freire, 1973, str. 46-47).

Obrazovanje opterećeno ovakvim protivurečnostima može biti samo u funkciji potčinjavanja i dehumanizovanja, a nikako oslobadjanja. Ono pasivizuje učenika i sputava njegovu kritičku svest, stimuliše adaptivno ponašanje, a inhibira kreativno. Umesto čoveka stvaraoaca, ono proizvodi čoveka posmatrača; umesto čoveka koji menja svet ugnjetavanja, čoveka prilagodjenog tom svetu, odnosno "naviknutog" na tlačenje.

Izlaz iz tog začaranog kruga dehumanizacije i reprodukcije potčinjavanja Freire nalazi u zameni "bankarskog" koncepta obrazovanja "problemski zasnovanim obrazovanjem" namenjenim razvijanju kritičke svesti potlačenih, čime bi "obrazovanje potlačenih" konačno postalo ono što treba da bude - "obrazovanje koje oslobadja", a "pedagogija potlačenih - instrument njihovog kritičkog otkrića da su i oni i njihovi tlačitelji manifestacija dehumanizacije" (Freire, 1973, str. 25).

Dokaze kompetentnosti i istorijske odgovornosti potlačenih za sopstveno oslobodjenje i oslobodjenje tlačitelja, Freire gradi na sledećim premisama: Pedagogiju oslobadjanja ne mogu da razvijaju i praktikuju tlačitelji, jer pedagogija koja se zasniva na njihovim interesima pravi od potlačenih objekt svog humanitarizma (u stvari, ona sama po sebi održava i utelovljuje tlačenje); svest tlačitelja je takva da sve teži da pretvori u svest svoje dominacije (za njih, "biti" znači "imati"); tlačitelji su više zainteresovani da promene (otupe) svest potlačenih nego situaciju koja ih tlači; "bankarskim" konceptom obrazovanja oni nastoje da

izbegnu opasnost od osveščivanja učenika (što učenik više radi na čuvanju "depozita" koji mu je poveren, to manje razvija kritičku svest i postaje zahvalniji recipijent). Na osnovu ovoga, Freire zaključuje da tlačitelji ne mogu da oslobode ni sebe ni druge. Po njegovom mišljenju, to su u mogućnosti da učine samo potlačeni, pod uslovom da suštinu tlačenja ne shvate kao zatvoren svet iz kojeg nema izlaza, već kao ograničavajuću okolnost koju oni mogu da transformišu (Freire, 1973, str. 25). Šansu za razvijanje takve revolucionarno-kritičke svesti kod potlačenih, a time i mogućnost za stasavanje obarzovanja potlačenih u "oslobadjajuće obrazovanje", Freire vidi u njegovom problemskom zasnivanju kao pretpostavci prevladavanja protivurečnosti porobljivačkog "bankarskog" obrazovanja. Pre svega, on smatra da "pedagogija podlačenih" treba da prevaziđe paternalistički odnos između nastavnika i učenika i to tako da oni simultano budu i jedno i drugo, "nastavnici-učenici", odnosno "učenici-nastavnici" (Freire, 1973, str. 46). To samo po sebi podrazumeva odbacivanje nastavnikogov pričanja kao dominantnog obrazovnog postupka i uspostavljanje ravnopravnog dijaloga između nastavnika i učenika na način koji briše suštinske razlike između njihovih uloga, tako da nastavnik prestaje da bude samo onaj koji podučava, a učenik onaj koji strpljivo sluša. "Bez dijaloga nema komunikacije, a bez komunikacije nema vaspitanja" (Freire, 1973, str. 65).

Razmenjujući u dijalogu sa nastavnikom svoja saznanja o istom objektu (predmetu saznavanja, problemu), učenici treba da postanu ravnopravni "suiistraživači", svesni situacije u kojoj se nalaze i jednako odgovorni za proces u kojem svi "rastu" (napreduju). Najvažnija stvar pri svemu tome, smatra Freire, jeste da se svi učesnici u dijalogu (nastavnici-učenici i učenici-nastavnici), diskutujući o različitim pogledima na svet (svojim i tuđim), oseće gospodarima svojih misli, jer je to primaran uslov za razvijanje njihove svesti o ulozi subjekta promene. Istovremeno, to samopouzdanje je i uslov za ostvarivanje viših faza konsciencijalizacija, koja se, kako kaže Freire, ne zaustavlja na subjektivnoj proceni situacije, već "kroz akciju priprema ljude da se bore protiv prepreka na putu svoje humanizacije, ... da kroz konkretnu praksu ostave iza sebe ulogu objekta da bi preuzeli ulogu istorijskog subjekta" (Freire, 1973, str. 90 i 128).

Ističući razvoj kritičke svesti kao primarni zadatak "obrazovanja koje oslobadja" i proglašavajući dijalog između nastavnika i učenika osnovnom metodom ostvarivanja tog zadatka, "pedagogija potlačenih" je na posredan način naznačila i poželjne osobine nastavnika "problemski orijentisanog edukatora". One su implicitno sadržane u napomenama u kojima se ističu uslovi neophodni za uspešno vođenje tog dijaloga. Poseban značaj pri tome pridaje se nastavnikovom poverenju u ljude i njihove kreativne snage. To, smatra Freire, podrazumeva da nastavnik svoj odnos prema učenicima, umesto na činovničko-birokratskoj aroganciji i paternalističkom dušebrižništvu, gradi na partnerskoj saradnji i suodgovornosti. Kao partner u dijaloškoj komunikaciji, on treba da bude spreman da koriguje svoje prethodno saznanje o sadržaju (problemu) koji je pred učenike postavio nakon što oni izlože svoje vidjenje tog sadržaja. Bez takvog poverenja u učenike, odnosno bez uvažavanja i podsticanja njihovog mišljenja, nastavnik ne bi mogao uspešno da ostvari svoju ulogu u "oslobadjajućem vaspitanju", "da zajedno sa učenicima kreira uslove pod kojima se znanje na nivou govora pretvara u pravo znanje na nivou logosa" (Freire, 1973, str. 54).

U primarne pretpostavke za ostvarivanje ove uloge, Freire ubraja i nastavnikovu ljubav prema svetu, životu i ljudima. Po njegovom dubokom uverenju, ona je nespojiva sa dominacijom, za koju kaže da nepogrešivo ukazuje na patologiju ljubavi - sadizam onoga koji dominira i mazohizam potčinjenog. Freire, takodje, smatra da ne može biti valjanog dijaloga niti valjane obrazovne komunikacije, a time ni pravog vaspitanja - onog koje "humanizuje i oslobadja", ukoliko je nastavnik neskroman i ne (samo) kritičan; ako drugima pripisuje neznanje i nesposobnost, a kod sebe ih nikada ne primećuje; ako sebe smatra posebnim slučajem (čovekom mimo drugih); ako vidi sebe kao pripadnika elite ("vlasnika istine i znanja"), a druge posmatra kao "prostu većinu"; ako sudelovanje naroda u stvaranju istorije smatra greškom koju treba izbeći; ako ne priznaje zasluge drugih; ako je opterećen mogućnošću da bude

zamenjen nekim ko je od njega bolji; ako smatra sebe nezamenjivim (Freire, 1973, str. 62-63).

Isto značenje Freire pridaje i nastavnikovoj veri u uspeh (nadi), tj. njegovom pedagoškom optimizmu, napominjući da je beznadje nedopustiva forma ćutanja, oblik negiranja stvarnosti i bežanja od nje; da je bez vere u uspeh vaspitanje beživotno, sterilno, birokratsko i mučno i da dehumanost koja je rezultat nepravdnog poretka nije razlog za očajavanje već za nadu, ali ne za nadu koja bi davala pravo na čekanje skrštenih ruku, već nadu koja osmišljava istrajno nastojanje da se borbom povрати nepravdom osporena humanost. U tom kontekstu posebno se naglašava značaj nastavnikovog kritičkog mišljenja pod kojim se podrazumeva: mišljenje koje objašnjava svet u njegovom jedinstvu s ljudima; mišljenje koje ne posmatra stvarnost kao statički entitet već kao proces i transformaciju; mišljenje koje nije odvojeno od akcije (koje u jedinstvu s akcijom čini čovekovu aktivnost); mišljenje koje, nasuprot "naivnom mišljenju" za koje je najvažnija stvar pasivno prilagođavanje postojećoj stvarnosti, najvažnijim smatra stalnu transformaciju te stvarnosti u ime neprekidne humanizacije i oslobađanja ljudi kao konačnog cilja vaspitne delatnosti (Freire, 1973, str. 65-65).

U većini istaknutih zahteva i pretpostavki u vezi sa uslovima neophodnim za uspostavljanje dijaloga između učesnika obrazovnog procesa prepoznatljiva je prosvetiteljsko-humanistička projekcija lika dobrog nastavnika - "narodnog učitelja". U njoj je vidno naznačena dimenzija karizmatskog šarma i revolucionarnomoralnog uzora, ali ne uzora u značenju nedostižne superiornosti koja radja paternalitičko tutorstvo, socijalno-psihološku distancu i potčinjavanje, već uzora u značenju "idealnog partnera" u obrazovnoj komunikaciji - "prvog među ravnopravnima", "najboljeg među jednakima". Osim toga, treba napomenuti da se istaknute, odnosno nagoveštene poželjne osobine nastavnika - "humanističko-revolucionarnog edukatora" istovremeno odnose i na ostale ravnopravne saučesnike edukativnog čina, jer "pedagogija potlačenih" ne predviđa posebnu ulogu za nastavnike i posebnu za učenike, već integraciju funkcija i jednih i drugih u ulogu "nastavnika-učeni-

ka", odnosno "učenika-nastavnika" sa tendencijom da ih u potpunosti izjednači.

* *

*

Suštinske razlike izmedju razmatranih pedagoških orijentacija ubedljivo svedoče o tome da se "obračun" sa tradicionalnim koncepcijama vaspitanja odvija bez dovoljno jasne i jedinstvene strategije o tome šta treba izgraditi na "ruševinama" starog. To se, očigledno, u punoj meri odrazilo i na definisanje uloge nastavnika u vaspitno-obrazovnom procesu. Ponudjena rešenja sadrže ne samo specifične nego i medjusobno protivurečne zahteve, tako da se nijedno od njih ne može smatrati dovoljno reprezentativnim. Pa ipak, u njima su prepoznatljive i određene zajedničke (objedinjujuće) komponente. One, pre svega, proizilaze iz relativno jedinstvenog i široko rasprostranjenog stava da nastavnik u savremenoj nastavi treba sve manje da bude neposredni izvor saznavanja, autoritarni tumač vrednosti i neprikosnoveni arbitar u procesu vrednovanja ostvarenih rezultata, a sve više identifikator izvora saznavanja, usmerivač i integrator vaspitnih uticaja i samoobrazovnih aktivnosti. S obzirom na to da je ovo stanovište istovremeno prepoznatljivo u više pedagoških orijentacija (mada ne u istom značenju), može se reći da ono predstavlja, ako ne suštinu savremenog shvatanja nastavničke uloge, onda, svakako, jedno od njegovih dominantnih obeležja. Zbog toga smatramo da ono zaslužuje poseban prikaz i interpretaciju kao polazna osnova u određivanju prioriternih osobina nastavnika savremene škole.

1.2.6. Poželjne osobine nastavnika-usmerivača i integratora vaspitnih uticaja i samoobrazovanih aktivnosti

Ako se ima u vidu, s jedne strane, stalna progresija obrazovnih zahteva, a s druge ograničene mogućnosti pojedinih faktora vaspitno-obrazovnog rada, kao i različita priroda tih ograničenja, onda zahtev komplementarnosti njihovih uloga, odnosno usmerivanja i integrisanja njihovih uticaja, dobija u savremenoj nastavi

značenje didaktičkog principa. Njegovu aktuelnost potencira, u pedagoškog teoriji sve izraženije opredeljenje da se vaspitno-obrazovnim procesom ostvaruje skladan razvoj svih (a ne samo pojedinih - favorizovanih) snaga i sposobnosti čovekove ličnosti. Kompleksnost ovog zadatka i brojnost činilaca od kojih zavisi njegovo ostvarivanje istakli su u prvi plan i pitanje koordinisanja njihovog delovanja. Time se stekao još jedan značajan razlog za transformaciju shvatanja uloge nastavnika. U ovom slučaju ta promena je bila u znaku konstituisanja funkcija koje treba da doprinose uspostavljanju narušene ravnoteže i jedinstva delovanja faktora vaspitno-obrazovnog rada.

Radi ilustracije glavnog trenda tih promena, podsetićemo na mišljenja nekoliko naših i stranih autora o ovom pitanju, saopštenih u radovima novijeg datuma.

Klingberg (Klingberg, 1972), na primer, posmatra nastavu kao proces koji objedinjava dve ključne (jednako značajne) aktivnosti - podučavanje (aktivnosti nastavnika) i učenje (aktivnost učenika), pri čemu podučavanje treba da bude tako oblikovano da omogući produktivno učenje, a ne da se s njime poistoveti i preuzme njegove funkcije. Po njegovom mišljenju, osnovna uloga nastavnika je da podučavanjem podstiče i usmerava učenje, u osnovi kojeg treba da bude samoaktivnost učenika.

Polazeći od suštinskih promena koje je u novije vreme doživela koncepcija uloge nastavnika, H. Mušinjski (Muszynski, prema, Djordjević, 1986) izdvojio je sedam njenih osnovnih odrednica. To su:

- 1) Samostalno odredjivanje operacionih ciljeva i njihovo prilagodjavanje mogućnostima učenika i realnostima vaspitno-obrazovnog procesa (planiranje);
- 2) promišljen izbor vaspitno-obrazovnih oblika i njegovo uspešno korišćenje (organizacija);
- 3) spretno rukovodjenje i upravljanje svim elementima obrazovnih situacija;
- 4) stimulisanje aktivnosti učenika, posebno onih koje podstiču samoobrazovanje i samovaspitanje (psihološko kontaktiranje);
- 5) sticanje ugleda, opštepoželjne pozicije i ličnog autoriteta u očima učenika;
- 6) smišljeno rukovodjenje razrednim kolek-

tivnom u cilju uticanja na učenike posredstvom drugih učenika i 7) integrisanje vaspitno-obrazovnog procesa, realizovanog na različitim etapama i od strane različitih nastavnika.

Slično većini autora, V.Erceg (1979) podseća na to da su promene u tehnici i tehnologiji nastave znatno promenile i ozbiljno ugrozile tradicionalno shvatanje uloge nastavnika - potisnule ga iz nekih procesa u kojima je on bio odlučujući i nezamenljiv faktor i omogućile mu da deo nekadašnjih aktivnosti prepusti tehničkim medijima. Ipak, autor zaključuje da se fundamentalna uloga nastavnika u nastavno-vaspitnom procesu ne menja, već se samo pojavljuje u izmenjenim uslovima koje donose inovacije. U vezi s tim, on ukazuje na potrebu svestranijeg ispitivanja "deficitarnosti vaspitne djelatnosti nastavnika" i neophodnosti daljeg "izgradjivanja novog i proširivanja dosadašnjeg pedagoškog djelovanja nastavnika u smislu iznalaženja kreacije vaspitnih situacija, unapredjivanja međjuljudskih odnosa (posebno na relaciji nastavnik - učenik), izgradjivanja moralnih vrijednosti i oplemenjivanja ličnosti vaspitanika" (Erceg, 1979, str. 20 i 21).

Na osnovu analize uočenih promena u nastavnom procesu, i onih do kojih će doći u bliskoj budućnosti, N.Potkonjak (1972) izvodi sledeće zaključke u vezi sa položajem i funkcijama nastavnika u procesu modernizacije obrazovanja: 1. U radu nastavnika sve će više slabiti potreba za ličnim majstorstvom u pogledu tehnike izvodjenja nastave i tehnike subjektivnog utvrdjivanja rezultata nastavnog rada, a istovremeno povećavaće se potreba za ovladavanjem sredstvima koja će se sve više koristiti u tim fazama nastavnog procesa; 2. nastavnik će sve više morati da sagledava šire društveno-političke i privredne tokove, pravce naučno-tehnološke revolucije i stalno prati novine u svojoj struci i naukama značajnim za proces vaspitanja i obrazovanja; 3. nastavnik će sve više morati da radi u timovima i da se oslanja na timski rad; 4. stvaralaštvo će postati suštinska komponenta aktivnosti nastavnika u procesu nastave.

Slične stavove o ovom pitanju nalazimo i kod J.Djordevića (1986). On ističe da je za ulogu savremenog nastavnika karakteristično da se ona značajno proširila preko njegove prevashodno

nastavne funkcije. Nastavnik je postao "osoba koja organizuje i oformljuje vaspitno-obrazovni proces u celini, na taj način što je istovremeno partner i komunikacije i integracije sa svojim učenicima", koji od njega traže više od znanja - sve više očekuju humane prijateljske odnose i aktivnosti koje su prema njima usmerene.

Polazeći od toga da je temeljni zadatak škole očovečenje čoveka, N.Vučenov (1982) naglašava da je savremeni nastavnik pre svega vaspitač koji rukovodi svestranim razvojem ličnosti učenika, odnosno upravlja složenim sistemom uticaja pod čijim se dejstvom njihova ličnost menja. Čak i u uslovima visoke tehničke opremljenosti pedagoškog rada - smatra Vučenov - nastavnik ostaje "glavni motor i spiritus rektor" vaspitno-obrazovnog procesa. On, naime, posreduje između obrazovnih vrednosti i učenika, pri čemu se to posredovanje ne svodi na prostu transmisiju znanja - njegov smisao je u zahtevu da se obrazovanje pretvori u stvaralački čin.

Prema B.Samolovčevu (1979), vaspitno-usmeravajuća uloga dobija posebno značenje u uslovima savremene obrazovne tehnologije zbog sve rasprostranjenijeg individualnog učenja, ali i sve vidljivijih slabosti obrazovnog procesa zasnovanog na nepersonalnim izvorima saznavanja. Suštinu ove uloge on vidi u usmeravanju i podsticanju razvoja svih snaga i sposobnosti učenikove ličnosti: fizičkih, intelektualnih, emocionalno-motivacionih i socijalnih, tj. u usmeravanju obrazovnih napora na integralno razvijanje ličnosti, kojem su jednako strani i prisiljavanje i indoktrinacija i koje, umesto dominacije tehnološki organizovanog procesa sticanja znanja, podrazumeva "osmišljeno i neprekidno podsticanje i pomaganje učenika u usvajanju fundamentalnih društveno-moralnih i kulturnih vrednosti", osloncem na raznovrsne oblike i sadržaje vaspitno-obrazovnog rada (Samolovčev, 1979, str. 356).

Značajan doprinos afirmaciji shvatanja koja nastavniku dodeljuju ulogu usmerivača i integratora vaspitnih uticaja i samobrazovnih aktivnosti dala je i Preporuka 35. međunarodne konferencije o obrazovanju: "O evoluciji uloge nastavnika i njenom uticaju na obrazovanje nastavnika i na usavršavanje u toku rada" (Pedagogija, 1975, 3). Uz konstataciju, da se u nastavni proces, pored nastavnika, uvodi i mnoštvo drugih činilaca i da će nastav-

nik, koristeći se mogućnostima modernih nastavnih sredstava i metoda, sve više da učestvuje u primeni novih obrazovnih procesa, ovaj dokument ističe sledeće: 1. Nastavnik ne služi samo, niti prvenstveno, kao izvor informacija i prenosilac znanja. On je, pre svega, savetodavac i vaspitač koji nastoji da razvija sposobnosti i sklonosti svojih učenika. 2. Nastavnik igra prvorazrednu ulogu u izgradjivanju naučnog pogleda na svet svojih učenika. 3. S obzirom na to da se škola ne svodi samo na nastavu, nastavnik, pored svojih dužnosti u nastavi, mora, u saradnji sa drugim faktorima vaspitanja, da preuzme veće obaveze u pripremi mladih za život u zajednici, za porodični život, proizvodne delatnosti i dr. 4. Nastavnik će morati više da se angažuje u vannastavnim aktivnostima i u vanškolskom vaspitno-obrazovnom radu, u profesionalnoj orijentaciji učenika, u savetodavnom radu sa učenicima i roditeljima i u organizaciji slobodnog vremena. Pri tome, naglašava se mnogo veći značaj humanističkog uticaja ličnih osobina nastavnika na razvoj učenika i insistira na stvaralačkom karakteru nastavnikovog rada. Istovremeno, Preporuka podseća na to da je vaspitanje, pre svega, interpersonalni odnos i izražava čvrsto uverenje da će "ma kakve se promene u sadašnjosti i budućnosti odigrate u sistemu obrazovanja, u žiži obrazovnog procesa ostati odnos nastavnik - učenici". (Pedagogija, 1975, 3. str. 342-343).

Očigledno je da iza navedenih ocena, stavova i preporuka stoje medjusobno veoma bliska shvatanja nastavnikove uloge. Ono što je u njima zajedničko i za većinu njih dominantno obeležje to je procena da se u savremenom vaspitno-obrazovnom procesu težište angažovanja nastavnika sve izrazitije pomera; od prenošenja znanja i veština na učenike, ka organizovanju, podsticanju i pomaganju njihovog samoučenja; od dociranog podučavanja, ka partnerskom posredovanju između učenika i obrazovnih vrednosti; od subjektivnog ocenjivanja obrazovne uspešnosti, ka kompletnoj evaluaciji nastavnog rada; od disciplinovanja i indoktrinističkog modelovanja učenika, ka osmišljenom podsticanju i pomaganju učenika u usvajanju društveno-moralnih i kulturnih vrednosti; od usavršavanja pojedinih metodskih postupaka, ka kreiranju originalnih vaspitno-obrazovnih situacija; od jednostranog, relativno izolovanog

didaktičkog postupanja, ka kompleksnoj vaspitačkoj delatnosti, koja usmerava, integriše i medjusobno uskladjuje (uravnotežuje) individualne (samoobrazovne) napore učenika i uticaja ostalih faktora vaspitno-obrazovnog procesa.

Ovakav trend promena u savremenom shvatanju uloge nastavnika nije slučajna niti spontan. On je, može se reći, "iznudjen" nastojanjem da se izbegnu nagoveštene deformacije i zastranjivanja, kako u pravcu restauracije preživelih pedagoških modela, tako i u smislu nekritičkog prihvatanja atraktivnih edukativnih inovacija impresivne didaktičke efikasnosti u pogledu mogućnosti osvajanja znanja i veština, ali sumljive, odnosno nedovoljno proverene vrednosti u pogledu njihovog konačnog vaspitnog učinka. U stvari, insistiranje na vaspitno usmeravajućoj i integrativnoj ulozi nastavnika u uslovima savremene obrazovne tehnologije predstavlja svojevrsnu reakciju na već ispoljenu deficitarnost vaspitne komponente tehnološki organizovanog obrazovnog procesa. Medjutim, za razliku od nekih ranijih trendova u shvatanju nastavnikove uloge, ova reakcija" se ne odnosi nihilistički prema neospornim vrednostima pedagoških koncepcija čije pojedine teorijske postavke i praktična rešenja s razlogom i argumentovano osporava. Ta njena odmerenost i tolerantnost (ako se potvrdi kao trajna karakteristika) daje garanciju da ona neće doživeti sudbinu mnogih prethodnih "kopernikanskih zaokreta" u oblasti vaspitanja i obrazovanja.

U skladu sa naznačenim pomeranjem težišta nastavnikovog angažovanja i "obogaćivanjem" njegove uloge novim funkcijama, došlo je do odredjenih promena u vrednovanju pojedinih njegovih osobina. Tako je iz novog odredjenja strukture nastavnikove uloge, tj. prirode i medjusobnog odnosa funkcija koje je konstituišu, proizašlo novo vidjenje strukture (lika) dobrog nastavnika - usmerivača i integratora vaspitnih uticaja i samoobrazovnih aktivnosti. Globalne dimenzije ove strukture relativno su jednoznačno odredjene na teorijskom nivou; u stvari, onoliko jednoznačno koliko su jednoznačno shvaćene dimenzije učenikove ličnosti čiji razvoj nastavnik treba da podstiče i usmerava i koliko je pri tom odredjenju uvažavan davno izrečen (i retko osporavan) stav da druge uspešno može da vaspitava samo onaj ko je i sam vaspitan. Naravno, i u ovom

slučaju razlike između pojedinih projekcija lika dobrog nastavnika dolaze uglavnom do izražaja tek pri višim nivoima konkretizacije njegovih dimenzija, ne dovodeći nužno u pitanje podudarnost njegovih suštinskih odrednica. Izvori koje ovde navodimo to dobro ilustruju.

Po mišljenju S.Doros (Dorros, 1968), osnovne karakteristike dobrog nastavnika su: visoka intelektualna razvijenost, znanje, fizička sposobnost, moralna podobnost, emocionalna stabilnost, smisao za saradnju i korektno znanje govornog i pisanog jezika.

Slične stavove o ovom pitanju ima i M.Džons (Jones, prema Mitrović, 1976). Po njemu, najznačajnije nastavnikove osobine su: inteligencija, dobro poznavanje predmeta, socijabilnost, brzina i kvalitet akcije i fleksibilnost.

Osobine koje su presudne za uspešno ostvarivanje nastavničke uloge i koje se mogu smatrati karakteristikama dobrog nastavnika Mušinski (Muszynski, prema Djordjević, 1988) svrstava u pet grupa. To su: organizacione spretnosti, sposobnosti rukovođenja, partnerska svojstva, kvaliteti vodje i savetnika i sposobnosti za kooperaciju.

Kao glavne odlike dobrog nastavnika - vaspitača, T.No-vacki (1971) ističe: zainteresovanost za ljude, bogatstvo sopstvene ličnosti i veštinu opštenja (komuniciranja) s ljudima. On smatra da uspešno može da vaspitava "samo onaj ko je mnogo doživeo i ko se uzdigao u intelektualnom razvoju, jednom reči onaj ko raspolaze bogatstvom koje je spreman da prenese na druge". Pod veštinom opštenja s ljudima Novacki podrazumeva veštinu adekvatnog reagovanja prema drugoj osobi (njenom ponašanju, izrečenim mislima), tj. sposobnost duhovnog opštenja s drugim ljudima, što, kada je reč o nastavi, znači veštinu uspostavljanja obostranih veza s učenicima.

Osobine neophodne za uspešno ostvarivanje nastavničke uloge većina sovjetskiha utora nazivaju jednim imenom - pedagoške sposobnosti. Oni pri tome naglašavaju da je reč o kompleksu sposobnosti koje su organski vezane sa svim osobinama ličnosti, tako da je gotovo svaka komponenta pedagoških sposobnosti u stvari izraz jedne crte ličnosti ili više tih crta, odnosno projekcija odgovarajućeg svojstva ličnosti.

U najznačajnije pedagoške sposobnosti F.N.Gonobolin (1975) ubraja: 1) didaktičke sposobnosti (osobine neophodne za uspešno prenošenje znanja, razvijanje interesovanja za saznavanjem, razvijanje sposobnosti mišljenja, osposobljavanje učenika za samostalno usvajanje znanja i njihovu praktičnu primenu); 2) ekspresivne sposobnosti (govor, mišljenje, spoljašnji izgled); 3) perceptivne sposobnosti (sposobnost da se pronikne u svet učenika - da se svet vidi očima učenika); 4) komunikativne sposobnosti (veština uspostavljanja kontakta i održavanja odgovarajuće komunikacije sa učenicima); 5) organizatorske sposobnosti; 6) sugestivne i 7) naučnosaznavalačke sposobnosti.

Po oceni N.B.Kuzmine (1984) pedagoške sposobnosti ispoljavaju se u dva medjusobno povezana nivoa - reflektivnom i projektivnom. Shodno tome, ona govori o perceptivno-refleksivnim i projektivnim pedagoškim sposobnostima.

Perceptivno-refleksivne sposobnosti baziraju se na tri vrste osetljivosti (osećaja): 1) osećaju za objekt / subjekt pedagoškog delovanja (ova osetljivost povezana je sa empatijom, koja se ispoljava u brzom, lakom i dubokom prodiranju u psihologiju učenika); 2) osećaju mere ili takta za izmene nastale u ličnosti i delatnosti učenika pod uticajem različitih sredstava pedagoškog delovanja, kao i za uzroke koji su izazvali ove promene i 3) osećaju za vrline i nedostatke sopstvene ličnosti i delatnosti koji se ispoljavaju u uzajamnom odnosu sa učenicima.

Projektivne pedagoške sposobnosti opštijeg su karaktera. One, kako ističe Kuzmina, akumuliraju perceptivno-refleksivne sposobnosti i uključuju u sebe pet vrsta osetljivosti: 1) gnostičku - za zahteve pedagoškog sistema (prema učenicima, roditeljima i nastavniku), za ranije ostvarene rezultate pedagoškog sistema i za uzroke njegovog produktivnog ili neproduktivnog funkcionisanja; 2) projektivnu - za promene koje nastaju u ličnosti učenika u momentu izlaska iz datog pedagoškog sistema i za pedagoška sredstva i redosled njihove primene u skladu sa ovim izmenama; 3) konstruktivnu - za izbor i kompoziciono oblikovanje naučno-obrazovnih informacija koje nalaze eho u emocionalnoj, intelektualnoj i voljnoj sferi učenikove ličnosti; 4) komunikativnu - koja se odnosi na spo-

sobnost uspostavljanja celishodnih uzajamnih odnosa sa učenicima i njihovo transformisanje shodno promenama ciljeva i sredstava, kao i na sposobnost motivisanja, sposobnost empatije i sugestivne sposobnosti i 5) organizatorsku osetljivost, odnosno sposobnost uključivanja učenika u različite vrste aktivnosti, zatim, umešnost pretvaranja kolektiva u instrument vaspitnog delovanja, kao i smisao da se kod učenika razvijaju sposobnosti samoorganizovanja, samovaspitanja, samoobrazovanja i samorazvoja.

Stavovi naših autora o ovom pitanju medjusobno se bitno ne razlikuju*. Ako razlike i postoje, one su više terminološke prirode nego suštinske, više su izraz različitog stepena konkretizacije pojedinih osobina nastavnika nego njihovog različitog vrednovanja. Ove stavove, čini nam se, najbolje reprezentuje mišljenje N.Filipovića (1981) u kojem je sadržano dovoljno uopšteno, a pri tome ne previše apstraktno odredjenje osnovnih komponenata poželjnog profila nastavnika i koje u velikoj meri sintetizuje mnoštvo parcijalnih odrednica ove pojave. Po njegovoj proceni, medju poželjnim osobinama (grupama osobina) savremenog nastavnika - najznačajnije su: 1) emocionalna stabilnost, komunikativna otvorenost i motivaciona optimalnost; 2) opšte, organizaciono-pedagoške i logičke sposobnosti; 3) otvorenost prema novim saznanjima i iskustvima drugih naučnika i stručnjaka; 4) društveno-politička, etička, kulturno-estetska i ideološka izgradjenost i 5) pravičnost, taktičnost i stimulativnost postupanja.

U navedenim opisima lika "idealnog" nastavnika - usmerivača i integratora vaspitnih uticaja i samoobrazovnih aktivnosti nisu izostali ni tradicionalni nastavnički kvaliteti, ali im se ne pridaje značenje težišnih komponenti. Umesto njih, tu ulogu, pored stručne kompetentnosti i odgovarajućih moralno-karakternih svojstava, dobile su prvenstveno one osobine nastavnika koje se smatraju neophodnim za ostvarivanje partnerske didaktičke komuni-

* Značajni prilozi o liku savremenog nastavnika (mada ne i sveobuhvatne studije ove pojave) sadržani su u radovima R.Pearšinović (Pedagoška funkcija nastavnika u moralnom razvoju učenika), N.Kujundžića (Struktura (lik) savremenog nastavnika), J.Djordjevića (Učenici o svojstvima nastavnika), V.Ercega (Nastavnik u savremenoj nastavi), Lj.Acigan (Problemi podobnosti za nastavnički poziv).

kacije i uspostavljanje saradničkog odnosa sa ostalim učesnicima vaspitno-obrazovnog procesa, odnosno za uspešno rukovodjenje kompleksnim nastavnim procesom zasnovanim na funkcionalnom jedinstvu, prožimanju i komplementarnosti funkcija podučavanja i samoučenja. Uvid u bliže odredjenje ovih osobina pokazuje da su one uglavnom identične ili bliske personalnim kvalitetima koje socijalna psihologija ističe kao bitne karakteristike ličnosti vodje - "prvog čoveka" grupe, najboljeg medju jednakima, najuticajnijeg medju ravnopravnima.

Naglašavanje značaja ovih osobina još jedan je dokaz tesne povezanosti teorijskog odredjenja poželjnog profila nastavnika sa shvatanjem odnosno pedagoškim ispoljavanjem njegove uloge. U ovom slučaju, pedagogija je autoritetu klasičnog nastavnika (državnog činovnika, autoritarnog informatora, neprikosnovenog tumača istine i arbitra u procesu vrednovanja uspešnosti učenika) suprotstavila autoritet nastavnika iskusnijeg saradnika, stručnog i socijalno-psihološkog konsultanta, koji nije "knjiga koja hoda" i saopštava istinu, već voditelj na putu otkrivanja istine; koji ne servira učenicima gotova znanja, već im pomaže da ih na optimalan način usvajaju - uči ih kako da se snalaze u vaspitno-obrazovnim situacijama i da budu efikasniji u rešavanju životnih problema.

U meri u kojoj je rasterećen nekih pretežno rutinskih poslova, koji su preneti (ili mogu biti preneti) na savremena nastavno-tehnička sredstva, nastavnik je učinjen odgovornijim za ostvarivanje kvalitativnih učinaka pedagoškog delovanja - razvijanje socijalnih, emocionalno-motivacionih i intelektualnih snaga učenikove ličnosti, odnosno za obezbedjivanje socijalnog prostora i odgovarajuće pedagoške klime za samorealizaciju učesnika nastavnog procesa. Stavljanjem akcenta na ovu dimenziju nastavnikove uloge i prihvatanjem stava da je vaspitanje, bez obzira na promene koje doživljava, pre svega, interpersonalni odnos, dat je snažan podsticaj reafirmaciji shvatanja o značajnom, pa i presudnom uticaju kompletnosti nastavnikove ličnosti na konačan ishod vaspitno-obrazovnog procesa - formiranje ličnosti učenika. Izraz rasprostranjenosti tog shvatanja u savremenoj pedagoškoj teoriji (po-

sebno našoj) jeste veoma česta (tako reći redovna) upotreba poj-
mova: kompletna, svestrano razvijena, celovita, integralna, auten-
tična ličnost, u značenju opšte karakteristike potencijalno uspeš-
nog, odnosno dobrog nastavnika.

Naravno, davanje prioriteta nekoj osobini (ili nekim oso-
binama nastavnika, ma kako one bile značajne, ni u kom sluča-
ju ne znači negiranje značaja mnogih drugih, jer ni uloga nastav-
nika ne može bez ostatka da se svede na jednu, ma koliko važnu fun-
kciju. Zato, ukoliko je jedno odredjenje lika dobrog ("idealnog")
nastavnika doslednije u nastojanju da identifikuje sve njegove re-
levantne personalne attribute i iscrpnije u njihovoj operacionali-
zaciji, utoliko se ono više poklapa ili bar približava ostalim
(istorodnim) odredjenjima ove pojave. To približavanje, odnosno
postojanje dodirnih tačaka (makar i u asimptotskom smislu) kara-
kteristično je, donekle, i za ona vidjenja uloge i poželjnih oso-
bina nastavnika čija se teorijska polazišta bitno razlikuju. Ra-
zumljivo, u tom slučaju, tačka dodira nalazi se dovoljno daleko,
tako da se na prvi pogled često i ne nazire. Medjutim, to nije
dovoljan dokaz da nje nema, tim pre što skoro sva savremena tuma-
čenja nastavnikove uloge i njoj odgovarajućeg poželjnog profila
nastavnika imaju bar jednu zajedničku metodološku crtu, a to je
kritički odnos prema njihovim tradicionalnim varijantama. Dakle,
sva ona zauzimaju početni kurs u odnosu na zajednički orijentir.
Zbog toga su, ako ni zbog čega drugog, u svakom od njih, pored
suštinskih razlika i specifičnosti, prepoznatljivi odredjeni za-
jednički elementi - jedni u kojima se odslikavaju nove opšteprih-
vačene edukativne tendencije i, drugi, koji su odraz pomirljivosti
(tolerantnosti) savremene teorije vaspitanja prema nekim tradicio-
nalnim pedagoškim rešenjima za koje još nema dostojne zamene, a,
verovatno, još ni pravog razloga za njihovo odbacivanje. Govoreći
o različitim pedagoškim shvatanjima nastavnikove uloge i u tom kon-
tekstu o poželjnim osobinama nastavnika, mi smo uglavnom isticali
ono što je u njima specifično i diskriminativno - ono po čemu se
ona medjusobno razlikuju, tako da su ovi zajednički elementi os-
tali, možda, nedovoljno naglašeni. Njihov konkretan izraz je i
primetna sličnost (pa i podudarnost) atributa kojima se u teorij-
ski različito utemeljenim pedagoškim izvorima označavaju priori-

tetni kvaliteti nastavnika. To se prvenstveno odnosi na njegovu stručnu kompetentnost, smisao za saradnju, kulturu komuniciranja, socijalnu inteligenciju, pedagoški takt, tolerantnost prema drugačijim mišljenjima, pedagoški optimizam i pojedine moralno-karakterne crte.

Iako im se u svim konceptima vaspitno-obrazovnog rada ne pridaje isti značaj, može se reći da ove osobine čine relativno usaglašen globalan okvir teorijskog odredjenja lika savremenog nastavnika. Medjutim, bez obzira na stepen te saglasnosti i na autoritet autora koji su za nju zaslužni, odgovor na pitanje istaknuto na početku ovoga rada - kakav treba da bude nastavnik (koje osobine treba da poseduje) da bi uspešno ostvario svoju ulogu, ostao bi nedovoljno ubedljiv ukoliko ne bi imao odgovarajuću empirijsku potporu. To je, bez sumnje, bio neposredan i dovoljno snažan podsticaj za brojna empirijska istraživanja, posvećena utvrdjivanju poželjnih osobina nastavnika. S obzirom na njihovu metodološku osnovu, sva ova istraživanja mogu se svrstati u dve grupe. Prva grupa obuhvata ispitivanja mišljenja učesnika vaspitno-obrazovnog procesa (najčešće učenika) o tome koje osobine nastavnika najviše cene, odnosno ispitivanja njihovih stavova prema odredjenim (unapred zadatim) osobinama nastavnika. Drugu grupu istraživanja karakteriše nastojanje da se utvrdi kakva veza postoji izmedju nastavnikovih osobina i uspeha koje on postiže u vaspitno-obrazovnom radu.

S obzirom na predmet našeg istraživanja, u osvrtu na dosadašnja empirijska proučavanja osobina nastavnika ograničićemo se uglavnom na istraživanja koja su imala za cilj da utvrde osobine, odnosno oblike ponašanja nastavnika koje učenici najviše cene - koje smatraju osnovnim karakteristikama dobrog nastavnika, dok će prikaz rezultata istraživanja koji govore o povezanosti osobina nastavnika i njihove uspešnosti u vaspitno-obrazovnom radu dobiti samo referalan okvir.

1.3. Dosadašnja istraživanja osobina nastavnika

1.3.1. Osobine po kojima se uspešni nastavnici razlikuju od neuspešnih

Pri utvrđivanju osobina kojima se odlikuju uspešni nastavnici, tj. osobina po kojima se oni razlikuju od neuspešnih (manje uspešnih), kao kriterijum njihove uspešnosti najčešće su korišćeni uspeh učenika i ocene kojima su nadležni prosvetni organi, zatim kolege, ili, pak, sami učenici vrednovali kvalitet i efikasnost rada nastavnika.

Polazeći od ovih ocena, Parikh, Patel i Patel (Parikh, Patel and Patel, 1984) izdvojili su (identifikovali u jednom srednjoškolskom centru 50 najuspešnijih i 50 najslabijih nastavnika, a zatim uporedili skorove koje su ovi nastavnici postigli na testovima ličnosti. Ovako dobijeni rezultati pokazali su da se najuspešniji nastavnici bitno razlikuju od najneuspešnijih u pogledu: ekstravertnosti / introvertnosti, radikalizma/konzervatizma, emocionalne stabilnosti, rigidnosti, fleksibilnosti i agresivnosti. Naime, najuspešniji nastavnici bili su ekstravertni, radikalni, emocionalno stabilniji, bezbrižniji, nezavisniji i konzistentniji u pogledu odredjenih (poželjnih) rukovodilačkih kvaliteta.

Istraživanja koja su izvršili Kostin i Graš (Costin and Grush, 1973), Šerman i Blekburn (Sherman and Blackburn, 1975), Marej (Murray, 1983), Raston, Marej i Pononen (Rushton, Murray and Paunonen, prema Erdlle, Murray and Rushton, 1985), Isakson, Mek Kiči i Milholand (Isacson, Mc Keachie and Milholland, 1963) i dr. takodje su potvrdila da postoji značajna povezanost između nastavnikove uspešnosti u vaspitno-obrazovnom radu i pojedinih osobina njegove ličnosti. Prema rezultatima ovih istraživanja, uspešne nastavnike karakterišu sledeće osobine: odgovornost, emocionalna stabilnost, socijabilnost, originalnost mišljenja i energičnost (Kostin i Graš); dinamičnost, pragmatičnost, srdačnost i visoka inteligencija (Šerman i Blekburn); ekstravertnost, objektivnost, niska anksioznost i ispoljavanje vodjstva (Marej); ekstra-

vertnost, objektivnost, neautoritarnost, vodjstvo i spremnost da pruži podršku (Raston, Marej i Pononen).

Istovremeno, ova istraživanja su pokazala da korelacija između nastavnikove uspešnosti i osobina njegove ličnosti zavisi od niza okolnosti, kao što su: vrsta škole, nivo školovanja, predmetna oblast, socijalna sredina (selo, grad), veličina naselja u kojem se škola nalazi i dr. Na primer, Hendžam (Henjum, prema Mettsson, 1974) je, na osnovu ocena uspešnosti nastavnika i njihovih skorova na Katelovom upitniku 16 faktora ličnosti (Sixteen Personality Factor Questionnaire), utvrdio da uspešne nastavnike u nižoj srednjoj školi (junior high school) karakteriše: ekstravertiranost, dobra prilagodjenost, srdačnost, otvorenost i prijateljski odnos prema učenicima, dok se u višoj srednjoj školi (senior high school) uspešni nastavnici razlikuju od neuspšnih, pre svega, po inteligenciji, entuzijazmu i praktičnosti.

Istim postupkom, samo na višestruko klasifikovanom uzorku, Metson (Mattsson, 1974) je utvrdio da osobine ličnosti kojima se odlikuju uspešni nastavnici jednog predmetnog područja nisu istovremeno karakteristične i za uspešne nastavnike drugih predmeta. Na primer, nijedna od osobina (faktora) koje visoko koreliraju sa ocenama uspešnosti nastavnika engleskog jezika, a to su: bojažljivost (faktor H-), prilagodljivost (faktor L-), opuštenost (faktor Q_4 -) i introvertiranost (faktor drugog reda II-) nije se pokazala značajnom za uspeh nastavnika ostalih predmetnih područja (matematike, prirodne i društvene nauke). To isto važi i za osobine uspešnih nastavnika grupisanih prema veličini mesta njihovog službovanja. Naime, od ukupno 20 (16+4) osobina (faktora) samo su dve - prilagodljivost (L-) i zavisnost od grupe (Q_2 -) istovremeno značajno povezane sa ocenama uspešnosti nastavnika koji službuju u gradovima različite veličine. Prva karakteriše uspešne nastavnike u malim naseljima (do 2000 stanovnika) i uspešne nastavnike u gradovima srednje veličine (7500-30000 stanovnika), a druga, uspešne nastavnike u gradovima srednje veličine i uspešne nastavnike u malim gradovima (od 2000 do 7500 stanovnika). Interesantno je da uspešnost nastavnika u srednjim školama jedne od američkih metropola - Mineapolisu nije značajno povezana ni sa jednom od ovih 20 osobina.

Za procenu osobina nastavnika, Erdl, Marej i Raston (Erdle, Murray and Rushton, 1985) koristili su se skalom sastavljenom od 29 ajtema (prideva) koji opisuju različite crte ličnosti, od kojih je većina u nekom od prethodnih istraživanja već identifikovana kao značajna za uspešno ostvarivanje nastavničke uloge. Nastavnike obuhvaćene uzorkom istraživanja (37 nastavnika na odeljenju za psihologiju Univerziteta Zapadnog Ontarija), ovim instrumentom procenjivale su njihove kolege, dok je ocena uspešnosti za svakog nastavnika izvedena na osnovu mišljenja nekoliko generacija njihovih studenata.

Sudeći po dobijenim korelacijama izmedju ove dve grupe varijabli, nastavnik ima utoliko više izgleda za uspeh vaspitno-obrazovnom radu ukoliko ima više smisla za vodjstvo (0,57), ukoliko je demokratičniji (0,55), socijabilniji (0,52), ekstovertiraniji (0,51), raznovrsniji (0,46), intelektualno radoznaliji (0,46), spremniji da pomogne i podrži (0,45), istrajniji (0,42), uredniji (0,40), objektivniji (0,40), inteligentniji (0,36) i ambiciozniji (0,35) i ukoliko ima više smisla za humor (0,39) i osećaja za lepo (0,34), pod uslovom da nije autoritaran (-0,32), anksiozan (-0,33) i defanzivan - odbranaš (-0,30)*

Pored izvornih crta ličnosti, u grupu osobina koje su često bile predmet teorijskih rasprava i empirijskih istraživanja spada i nastavnikov pedagoški optimizam, tj. verovanje (nada) u mogućnost uspešnog ishoda vaspitno-obrazovnog procesa - vera u "isplativost" nastavnog rada (teaching efficacy). O značaju ove osobine za uspešno ostvarivanje nastavničke uloge veoma ubeljivo govore rezultati istraživanja koje u svojim radovima navode Džibson i Dembo (Gibson and Dembo, 1984) i Haris, Rozental i Snodgres (Harris, Rosenthal and Snodgrass, 1986).

Znatan broj istraživanja posvećen je utvrđivanju povezanosti nastavnikove uspešnosti sa različitim oblicima njegovog ponašanja u vaspitno-obrazovnom procesu. U istraživanju koje su izvršili Erdl, Marej i Raston (Erdle, Murray and Rushton, 1985) skala kojom je snimano nastavnikovo ponašanje u toku nastave bila

* Brojka u zagradi označava vrednost koeficijenta korelacije (sve navedene korelacije značajne su na nivou 0,05).

je sastavljena od 95 ajtema (tvrdnji) kojima su "pokrivene" sve ključne dimenzije ove pojave shvaćene u najširem smislu. Korelacija između skorova na ovim tvrdnjama i ocena kojima su učenici (tokom poslednjih pet godina) vrednovali ukupan rad nastavnika pokazala je da najveći značaj za njegovu uspešnost imaju oblici ponašanja opisani sledećim tvrdnjama: * povezuje gradivo sa interesovanjima učenika (0,66); predavanje ima logičan tok (0,66); govori izražajno (0,57); govori monotono (-0,57); osetljiv je (ima razumevanje) za raspoloženja učenika (0,56); pokazuje interesovanje za predmet koji predaje (0,54); predavanjem pokriva mali deo gradiva (-0,53); izbegava kontakt pogledom (-0,45); stoji učenicima na raspolaganju za konsultacije (0,43); ugradjuje ideje (predloge) učenika u predavanje (0,43); ohrabruje samostalno mišljenje (0,42); propušta da definiše nove pojmove (-0,42); iznosi brojne primere (0,41); priča šale i anegdote (0,39); ističe ciljeve predavanja (0,38); govori nejasno (-0,38); ohrabruje sudelovanje učenika (0,35); daje savete, propituje, testira (0,34); daje uvodni prikaz predavanja (0,33); zamuckuje, mrmlja, guta reči (-0,33); smeje se ili šali za vreme nastave (0,31); gestikulira (0,27).

Prema rezultatima faktorske analize navedenih ajtema, sve ove osobine, odnosno oblici nastavnikovog ponašanja, mogu se svesti na dve globalne dimenzije - dva faktora, pri čemu prvi označava karizmatiku, a drugi organizatorsku dimenziju ponašanja nastavnika u obrazovnom procesu. Ovakva faktorska struktura poželjnog ponašanja nastavnika, uz već dobro poznate stavove socijalno-psiholoških studija o vodjstvu, dokazuje opravdanost isticanja rukovodilačkih (liderskih) kvaliteta nastavnika kao pretpostavki uspešnosti ostvarivanja nastavničke uloge.

Značaj ovih dimenzija ponašanja nastavnika, a time i značaj osobina nastavnika koje stoje u osnovi tog ponašanja, potvrdili su i rezultati istraživanja Hildebranda i Vilsona (Hildebrand and Wilson, prema Abrami and Mizener, 1985). Faktorskom analizom 25 tvrdnji koje opisuju različite oblike nastavnikovog ponašanja

* Brojke u zagradi označavaju vrednost koeficijenta korelacije (sve navedene korelacije značajne su na nivou 0,05).

u vaspitno-obrazovnom procesu oni su izdvojili pet glavnih reprezentata - faktora toga ponašanja, koji značajno koreliraju sa ocenama uspešnosti nastavnika. To su: 1) analitičko-sintetički pristup; 2) veština prezentovanja nastavnog gradiva (organizacija i razumljivost); 3) interakcija nastavnik - nastavna grupa; 4) interakcija nastavnik - pojedinac i 5) dinamičnost i entuzijazam.

Istovremeno, skoro sva ova istraživanja nedvosmisleno su pokazala da značaj pojedinih nastavnikovih osobina za njegovu uspešnost u vaspitno-obrazovnom procesu zavisi od okolnosti u kojima se taj proces odvija. Marš (Marsh, 1984) je, na primer, utvrdio da je izražajnost nastavnikovog govora značajan činilac uspešnosti nastavnog rada, ali da to prvenstveno važi u uslovima niske spoljašnje motivacije učenika. Naime, kada je spoljašnja motivacija učenika visoka (zahvaljujući dodatnim podsticajima), znatno veći uticaj na obrazovnu uspešnost učenika i na njihovo vrednovanje kvaliteta nastavnikovog rada imaju neki drugi činioci, kao što je, na primer, sadržajnost predavanja, tj. "pokrivenost" nastavnog gradiva sadržajem nastavnikovog izlaganja. Takodje je utvrđeno da značaj izražajnosti nastavnikovog govora zavisi i od toga da li je on (nastavnik) muškarac ili žena. O tome svedoče rezultati istraživanja Bosova i Distenfilda (Bosow and Distenfild, 1985). Oni su otkrili da nizak nivo izražajnosti nastavnika - muškarca nepovoljnije utiče na rezultate koje učenici postižu na testu znanja primenjenom nakon predavanja, nego nizak nivo izražajnosti nastavnika-žene. Istovremeno, ovim istraživanjem utvrđeno je da učenici manju pažnju obraćaju na izražajnost govora nastavnika - žene nego nastavnika - muškarca. To se vidi po tome što nedostatak ovog kvaliteta kod nastavnika - muškarca učenici redovno "kažnjavaju" nižom ocenom kvaliteta njegovog rada, dok se ta ista mana kod nastavnika - žene često i ne registruje (bar ne na ovaj način). Osim toga, rezultati istraživanja koje su izvršili Brofi (Brophy, 1979), Erdl, Marej i Raston (Erdle, Murray and Rushton, 1985), Filips i dr. (Phillips et al, 1985) potvrđuju pretpostavku o značajnoj međusobnoj povezanosti osobina ličnosti nastavnika, ponašanje nastavnika i učenika u nastavnom procesu, kvaliteta njihovog rada i ostvarenih rezultata, što ukazuje na višestruku uzajamnu uslovljenost posmatranih pojava, a samim

tim i na neophodnost kompleksnijeg izučavanja ovog problema osloncem na rezultate empirijskih istraživanja u različitim područjima vaspitno-obrazovnog rada.

1.3.2. Osobine koje učenici najviše cene kod svojih nastavnika

Jedno od prvih empirijskih istraživanja posvećenih utvrdjivanju poželjnih osobina nastavnika na osnovu preferencije učenika izvršio je Holis (Hollis, prema Taylor, 1962). On je od ispitanika (učenika različitog uzrasta) tražio da rangiraju sedam tvrdnji koje opisuju različite osobine, odnosno oblike ponašanja nastavnika. Na taj način dobivena je sledeća rang-lista osobina dobrog nastavnika: 1. Strpljivo objašnjava gradivo; 2. Prijateljski je raspoložen prema učenicima, saosećajan; 3. Pravedan je i fer; 4. Ima smisla za humor; 5. Omogućava učenicima da postavljaju dovoljno pitanja; 6. Ima široka interesovanja; 7. Održava disciplinu u razredu.

Ispitujući mišljenja učenika osnovnih škola i gimnazija o različitim oblicima ponašanja nastavnika, Džersajld (Jersild, prema Djordjević, J., 1975) utvrdio je da učenici kod nastavnika najviše cene: 1. Ljudske kvalitete kao što su: ljubaznost, veselost, prirodnost, društvenost, dobro raspoloženje, smisao za humor; 2. Osobine koje se odnose na stav nastavnika prema disciplini: da je fer, pravedan, postojan, disciplinovan, nepristrasan; 3. Fizičke kvalitete: fizička privlačnost, prijatan izgled, lepo odelo (urednost), mladolikost, dobro zdravlje; 4. Nastavničke kvalitete: dobro poznavanje struke, spremnost da pomogne učenicima, postupanje u interesu učenika, da je zanimljiv i entuzijast, da ume da zainteresuje učenike, da predaje jasno i uverljivo i da naglašava ono što je bitno.

Rezultati ovog istraživanja pokazali su da postoji izvesna razlika izmedju starijih i mlađjih učenika s obzirom na to kojim nastavničkim kvalitetima pridaju najveći značaj. Naime, mlađji učenici više su naglašavali postupke (zanimljive projekte, eksperimente) kojima nastavnici nastoje da podstaknu učenike na učenje, dok su stariji isticali sposobnost nastavnika da im po-

mognu u sticanju znanja, kao nešto što je samo po sebi vredno. Primećena je, takodje, određena razlika između učenika i učenica. Tako, na primer, 20% svih jedinica koje su dale učenice odnosile su se na fizički izgled (odeća, kvalitet glasa i sl.), dok kod dečaka taj procenat iznosi svega 5%.

Istraživanja koja su izvršili Hart (Hart) i Bakster (Baxter) (prema, Djordjević, J. 1975), ukazala su na još jednu zanimljivu pojavu u vezi sa vrednovanjem nastavnikovih osobina. Učenici koje su oni ispitivali pokazali su da više cene svojstva i vrline svojih nastavnika kao ličnosti (njihova lična svojstva), nego svojstva koja čine specifične nastavničke kvalitete - didaktička svojstva. Ovo se prvenstveno odnosi na mlađe učenike. Sa promenom uzrasta učenika primetno se menjaju i njihova vrednovanja osobina nastavnika i to najčešće u pravcu većeg uvažavanja, pa čak i davanja prioriteta stručnim znanjima i didaktičko-metodičkim sposobnostima. Ova tendencija još je izraženija kada je reč o učenicima viših razreda srednjih škola i studentima. Tako, na primer, istraživanja koje je izvršio Novogradski (prema Djordjević, B., 1975) pokazuju da učenici na uzrastu između 17 i 20 godine najviše cene: 1. stručna znanja nastavnika (72%); 2. moralnost i principijelnost (70%); 3. iskrenost i neposrednost (61%); 4. odlučnost i doslednost (54%); 5. pravičnost (44%) i 6. samosavladavanje i dobro raspoloženje (35%)*.

Ovim rezultatima dosta su slični rezultati do kojih je došao Alan (Allan, prema Taylor, 1962). Naime, on je utvrdio da učenici najviše cene nastavnike koji su kompetentni, koji se trude da učenici što više nauče, koji su prijateljski raspoloženi prema učenicima, razumeju njihove probleme i kojima učenici mogu lako da pristupe. Istovremeno, autor je otkrio da u ovom pogledu postoje određene razlike između učenika i učenica. Učenici su, na primer, pridavali veći značaj stručnim i predavačkim kvalitetima nastavnika, dok su učenice kod nastavnika više cenile društvenost.

Analizirajući slobodne sastave učenika na temu: "Nastavnik koji mi je najviše pomogao", P.Viti (Witty, prema Djorde-

* Brojka u zagradi označava procenat ispitanika koji su istakli da datu osobinu najviše cene kod nastavnika.

vić, B., 1975) utvrdio je sledeću rang-listu osobina dobrog nastavnika: da razume učenike, da je dobar saradnik, da se prema učenicima ophodi demokratski, da je dobar, mio i strpljiv, da ima široka interesovanja, da je prijatne spoljašnosti, da je blag u opodjenju, da ima smisla za humor, da je stalozhen i dosledan, da se interesuje za probleme učenika, da ima sposobnost prilagodjavanja, da pravedno dodeljuje pohvale i da je spretan u nastavi.

U istraživanju ovog problema P. Tejlor (Taylor, 1962) objedinio je postupke primenjivane u prethodnim istraživanjima. U prvoj fazi istraživanja on je od ispitanika - učenika osnovnih škola (junior school), učenika realnih gimnazija (secondary modern school) i učenika gimnazija (grammar school) tražio da sastave kratku priču na temu: "dobar nastavnik". Osobine kojima su učenici opisali dobrog nastavnika (učitelja) bile su, zatim, na osnovu sudova većeg broja procenjivača, svrstane u četiri grupe: 1. stručna i didaktička svojstva nastavnika; 2. Osobine koje govore o odnosu nastavnika prema disciplini; 3. Lična svojstva nastavnika i 4. Osobine nastavnika kao organizatora nastavnog rada.

Od najčešće navodjenih tvrdnji iz sve četiri pomenute grupe sastavljeno je pet skala rangova sa po šest ajtema. Prva skala konstituisana je od po dve najfrekventnije tvrdnje iz prve tri grupe, dok je svaka od preostale četiri skale reprezentovala (sa šest najfrekventnijih tvrdnji) po jednu grupu osobina "dobrog nastavnika".*

Ovim skalama ispitani su učenici četvrte godine osnovne škole, zatim učenici druge i četvrte godine srednje škole, studenti koji se pripremaju za nastavnički (učiteljski) poziv (training college students) i nastavnici. Oni su imali zadatak da rangiraju

* Prva skala sastojala se od sledećih ajtema:

1. Dobar nastavnik objašnjava ono što treba da uradiš i pomaže ti u tome;
2. Dobar nastavnik je fer i pravedan kad kažnjava i nema miljenika;
3. Dobar nastavnik je strpljiv, ljubazan, saosećajan i ima razumevanja;
4. Dobar nastavnik je veseo, prijateljski raspoložen prema učenicima, dobre naravi i ima smisla za humor;
5. Dobar nastavnik je strog (nepopustljiv) i održava red (disciplinu) u razredu;
6. Dobar nastavnik te ohrabruje da budeš istrajan u izradi školskih zadataka.

tvrdnje unutar svake skale prema značaju koji pridaju osobinama (postupcima) nastavnika koje su njima opisane.

Analiza rezultata pokazala je da su učenici, na prvoj rang-listi, čelno mesto najčešće dodeljivali osobinama nastavnika koje su opisane sledećim tvrdnjama: 1. Dobar nastavnik objašnjava ono što treba da uradiš i pomaže ti u tome i 2. Dobar nastavnik te ohrabruje da budeš istrajan u izradi školskih zadataka. Na drugom mestu (prema ocenama učenika) našle su se osobine, odnosno postupci kroz koje se ispoljava stav (odnos) nastavnika prema disciplini, a na trećem mestu njegova lična svojstva (veselost, ljubaznost, dobra narav, prijateljski stav prema učenicima, smisao za humor, razumevanje).

Redosled osobina na rang-listi dobivenoj na osnovu sudova nastavnika i učitelja, kao i onoj koju su sastavili studenti koji se osposobljavaju da podučavaju druge, sasvim je drugačiji. Oni su na prvo mesto najčešće isticali lična svojstva nastavnika, posebno: strpljenje, ljubaznost, saosećajnost i razumevanje. Za razliku od ostalih nastavnika (učitelja), nastavnici sa univerzitetskom diplomom (graduated teachers), koji su činili manji deo uzorka, dali su prednost stručnim i didaktičkim kvalitetima nastavnika.

Ove razlike, po mišljenju autora, uzrokovane su različitom "psihološkom lokacijom" ispitanika; njihovim različitim potrebama i različitim percepcijama edukativnih ciljeva; drugačijim prethodnim obrazovanjem i statusom u vaspitno-obrazovnom procesu.

Izvesne razlike nadjene su i u okviru pojedinih poduzoraka. Na primer, učenici osnovnih škola u kojima se razredi formiraju na osnovu sposobnosti učenika (streamed junior school) više su isticali strogost nastavnika i njegovo zalaganje da održi red u razredu nego njegova lična svojstva. Učenici ovih škola, kako ističe Tejlor, opažaju kao bitno ono ponašanje nastavnika (učitelja) koje im omogućava da steknu znanje neophodno za "promociju" u odgovarajući razred (stupanj). Nasuprot njima, osnovci u školama gde su u istom razredu deca različitih sposobnosti (unstreamed school) prednost daju ličnim svojstvima nastavnika, posebno strpljenju, blagonaklonosti, ljubaznosti i razumevanju.

Uzrast učenika takodje se pokazao kao značajna determinanta njihovog vrednovanja osobina nastavnika. Na primer, učenici četvrte godine srednje škole, naročito dečaci, znatno više su nego mlađji učenici isticali lična svojstva nastavnika, posebno njegovu veselost, dobru narav i smisao za humor.

Kada je trebalo da rangiraju ajteme unutar ostale četiri skale (one koje se odnose na posebne grupe osobina nastavnika), učenici su bili takoreći jednoglasni u dodeljivanju poslednjg (šestog) mesta. Tako je poslednje mesto na rang-listi stručnih i didaktičkih svojstava "dobrog nastavnika", po oceni skoro svih učenika, pripalo raspodeli vremena u toku časa (timing of lessons). U grupi osobina koje se odnose na stav nastavnika prema disciplini, na ovom mestu našla se popustljivost (permisivnost), a u grupi ličnih svojstava spoljašnji izgled.

Medjutim, učenici nisu bili tako saglasni u dodeljivanju prvog mesta na ovim rang-listama. Ipak, može se reći da su po mišljenju većine učenika najvrednije sledeće osobine nastavnika:

1. U pogledu odnosa nastavnika prema disciplini; strogost (nepopustljivost), održavanje reda u razredu, fer stav pri kažnjavanju i jednak odnos prema svima (nema privilegovanih);

2. U grupi stručnih i didaktičkih svojstava nastavnika: sposobnost dobrog objašnjavanja gradiva, spremnost da se pomogne pri izradi školskih zadataka, dobro poznavanje predmeta i spremnost da se podrži i ohrabri onaj koji uči;

3. U grupi ličnih svojstava nastavnika: dečaci i devojčice četvrte godine srednje škole i devojčice druge godine srednje škole istakli su kao najvažnije osobine prijateljski odnos prema učenicima, veselost i dobru narav, a učenici osnovne škole i dečaci druge godine srednje škole strpljenje i razumevanje.

Na kraju diskusije rezultata onog istraživanja autor zaključuje da je lik "dobrog učitelja" u očima dece najčešće: mlad, oženjen čovek koji ima decu, koji ne zadaje mnogo domaćih zadataka i ne upotrebljava šibu, a da deca obično ne prihvataju za "dobrog učitelja" ženu, zatim, starije učitelje (učiteljice) i one koji imaju običaj da se prema njima ponašaju kao njihovi roditelji.

O'Hegan i J. Robertson (O'Hagan and Robertson, 1984) ispitivali su učenike osnovnih škola postupkom koji je veoma sličan onome koji je primenio Tejlor dvadesetak godina ranije. Osobine, odnosno postupci nastavnika koje je učenici trebalo da vrednuju bili su svrstani u četiri grupe (skoro identične onima u Tejlorovom istraživanju). Svaka grupa i ovoga puta bila je reprezentovana sa po šest osobina. Zadatak ispitanika bio je da rangiraju osobine unutar svake grupe.

Čelne pozicije na ovako odredjenim rang-listama zauzele su osobine, odnosno postupci nastavnika koji su bili opisani sledećim tvrdnjama:

1. Strpljiv je;
2. Obezbedjuje da učenici imaju sredstva (materijal) koji im je potreban za rad;
3. Prema svim učenicima postupa na isti način (jednak je prema svima);
4. Objašnjava ono što treba da se uradi.

I ovo istraživanje pokazalo je, između ostalog, da postoje bitne razlike između preferencija dečaka i devojčica. Dečaci su, na primer, više nego devojčice preferirali lese-fer odnos prema disciplini, a devojčice (više nego dečaci) autokratski. Međutim, ono što je vredno istaći jeste da je za većinu, i dečaka i devojčica, demokratski stil prihvatljiviji nego druga dva (autokratski i lese-fer).

Interesantno je pomenuti i mišljenja bivših nastavnika o tome koje su osobine nastavnika presudne za uspešno obavljanje nastavničke uloge. Prema rezultatima jednog takvog istraživanja Pedagoškog nacionalnog instituta u Parizu, na velikom uzorku pensionisanih nastavnika, za uspešno obavljanje nastavničke uloge najznačajnije su sledeće osobine nastavnika: inteligencija, opšta kultura, poznavanje učenika, poznavanje ciljeva i metoda vaspitanja i nastave, interesovanje za nastavni rad, pedagoški takt, efektivna stabilnost i sposobnost komunikacije (Mitrović, 1976, str. 273-274).

U našoj zemlji prva ispitivanja mišljenja učenika o nastavniku izvršio je M. Ogrizović (1954). On je anketirao učenike

VII i VIII razreda gimnazije i III i IV tečaja učiteljske škole. Od ukupnog broja anketiranih, velika većina (96,46%) zahtevala je (očekivala) od nastavnika takvo ponašanje koje bi se moglo označiti kao pravilan, pravedan, drugarski, prijateljski, srdačan, roditeljski i human odnos prema učenicima. Ovo istraživanje pokazalo je i to da su učenici veoma zainteresovani za ličnost nastavnika i da su spremni da ozbiljno, savesno i dobronamerno analiziraju pozitivne osobine njegovе ličnosti, a isto tako i njegove slabosti.

U istraživanju koje je izvršila B.Lazić (1966) ispitanici su bili studenti filozofskog fakulteta i studenti pedagoške akademije. Njihov zadatak je bio da rangiraju po važnosti 20 ponudjenih nastavnikovih osobina. Na ovaj način utvrđeno je da su ispitanici (studenti) kod svojih srednjoškolskih nastavnika najviše cenili njihovu stručnu osposobljenost i poštovanje ličnosti učenika, a da su najmanji značaj pridavali osobinama kao što su fizičke osobine, spoljašnji izgled i blago ocenjivanje.

U nastojanju da ovaj problem svestranije prouče, A.Fulgosi i B.Lazić (1966) uzorkom svog istraživanja obuhvatili su više kategorija ispitanika: učenike sedmog i osmog razreda osnovne škole, učenike trećeg i četvrtog razreda gimnazije, učenike trećeg i četvrtog razreda stručnih škola (srednja tehnička, ekonomska i škola za vaspitače), studente prve godine pedagoške akademije, nastavnike osnovnih škola i nastavnike gimnazije. Svi ispitanici ocenjivali su na jedinstvenoj skali značaj različitih osobina nastavnika. Radi lakšeg procenjivanja osobina (ukupno ih je bilo 24), one su svrstane u četiri grupe (u svaku grupu po 6 osobina). Ispitanici su najpre unutar svake grupe označili redosled osobina (od 1 do 6) prema važnosti koju su im oni pridavali. Zatim su rangovali one četiri osobine koje su u okviru svoje grupe označene brojem 1. Na osnovu ovakvog dvostepenog rangovanja utvrđeno je da od ponudjene 24 osobine svi ispitanici (uzeti zajedno) najviše cene sledećih osam:

1. Predaje na zanimljiv, razumljiv i savremen način;
2. Dobro poznaje predmet koji predaje i usavršava se u struci;

3. Radi s celim razredom i u svakom učeniku stvara raspoloženje da bolje uči i da se uključi u zajedničke akcije;
4. Uvek protumači učenicima zadatke i rado odgovara na njihova pitanja;
5. Dosledan je u svojim zahtevima i postupcima;
6. Strpljiv je i ima razumevanje za učenike;
7. Poštuje ličnost učenika i nikada ga ne ponižava;
8. Učenici u njega imaju poverenje i poštuju ga.

Ovo istraživanje, kako autori u zaključku ističu, pokazalo je da, u celini gledano, između navedenih kategorija ispitanika postoji znatna saglasnost u vrednovanju osobina nastavnika. Međutim, i ovom prilikom uočene su određene razlike. Učenici osnovnih i srednjih škola znatno drugačije vrednuju neke osobine nastavnika nego nastavnici. Interesantno je da su studenti pedagoške akademije bliži po svojim stavovima nastavnicima nego učenicima osnovnih i srednjih škola. Na primer, u poredjenju sa nastavnicima i studentima, učenici pridaju veću važnost osobinama koje su opisane tvrdnjama: "dobar nastavnik nema ljubimaca među učenicima", "dobar nastavnik često kontroliše rad svakog učenika i može da ga pravilno oceni", "dobar nastavak uvek protumači učenicima zadatke i rado odgovara na njihova pitanja." Nasuprot tome, oni (posebno osnovci) manje ističu značaj nastavnikove doslednosti u zahtevima i postupcima.

Uočene razlike očigledno proizilaze iz različitih potreba odnosno uloga pojedinih kategorija ispitanika i može se reći da su se ispoljile u očekivanom pravcu. Što se tiče saglasnosti vrednovanja osobina nastavnika unutar samih grupa, ona je, kao što se i moglo pretpostaviti, najmanja unutar skupine učenika osnovnih i srednjih škola, veća kod studenata pedagoške akademije, a najveća kod nastavnika.

Po cilju i zadacima dosta slično ovom istraživanju, mada metodološki drugačije zasnovano, jeste ispitivanje koje su izvršili prosvetni savetnici u SR Hrvatskoj 1965. godine (Ranogajec, 1967). Za razliku od prethodnog istraživanja, pitanja koja su se

odnosila na mišljenja učenika o nastavniku, u ovom ispitivanju bila su otvorenog tipa. Prvo pitanje je glasilo: "Šta ti najviše smeta kod nastavnika", a drugo "šta ti se najviše sviđa kod nastavnika?" Istraživanje je izvršeno na uzroku učenika završnih razreda u 13 osnovnih škola, 8 gimnazija, 9 škola učenika u privredi i škola s praktičnom nastavom, 7 tehničkih i drugih stručnih škola.

Odgovori ispitanika na prvo pitanje pokazali su da učenicima kod nastavnika najviše smeta: nepravednost u ocenjivanju njihovog znanja i postupka (214), nekorektan odnos nastavnika (124), slabo predavanje (91), posebne simpatije koje nastavnik ima prema učenicima (71), nastavnikovo nerazumevanje (64), potcjenjivačko ponašanje nastavnika, njihova uobraženost (48), nastavnikova nervoza (48), način ispitivanja (35), nepristupačnost nastavnika (26), slabo poznavanje predmeta, neznanje, nedovoljna kultura (20)*.

Kao odgovor na pitanje: šta ti se najviše sviđa kod nastavnika, učenici su naveli: dobro predavanje nastavnika (195), objektivnost, realnost, korektnost i pravednost u ocenjivanju znanja i postupaka (176), human odnos nastavnika prema učenicima (143), spremnost da se pomogne učenicima (36), dobro raspoloženje nastavnika (28), dobro poznavanje predmeta, inteligencija, široka kultura (25).**

Vredan pažnje u ovom istraživanju je pokušaj da se odgovori na pitanje kako pojedina obeležja učenika (pol, školski uspeh, vrsta škole, socijalno poreklo) utiču na njihovo vrednovanje pojedinih osobina nastavnika. Uporedni prikaz odgovara različitih

* Broj u zagradi označava učestalost odgovora. Maksimalna učestalost iznosi 862 (ukupan broj ispitanika).

** Četrdeset ispitanika odgovorilo je da im ništa ne smeta kod nastavnika, a 16 da im se kod nastavnika ništa posebno ne sviđa. Osim toga, veliki broj ispitanika nije dao nikakav odgovor (na prvo pitanje 91, a na drugo 113). Ovo navodi na zaključak da pitanja nisu bila dovoljno precizno formulisana, tako da nisu bila ni jednoznačno shvaćena. Naime, stiče se utisak da neki učenici nisu razumeli da na pitanje "šta im se najviše sviđa kod nastavnika" treba da navedu osobine nastavnika koje za njih imaju najveću vrednost (koje najviše cene), nezavisno od toga da li njihovi nastavnici poseduju te osobine ili ne. Kako inače objasniti podatak da jedan broj učenika tvrdi da mu se kod nastavnika ništa ne sviđa, odnosno da mu ništa ne smeta.

kategorija učenika (koji, na žalost, ne prati utvrđivanje statističke značajnosti razlika) upućuje na zaključak da između ovih varijabli postoji određena povezanost. Učenice, na primer, pridaju veći značaj objektivnosti i pravednosti ocenjivanja i pravilnom odnosu nastavnika prema učenicima, dok učenici više ističu pristupačnost nastavnika. Školski uspeh učenika nije se pokazao kao značajan za njihov stav prema osobinama nastavnika, osim što su učenici sa dovoljnim uspehom, više od ostalih, osetljivi na način ocenjivanja a manje na neobjektivnost. Međutim, odgovori učenika različitog socijalnog porekla međusobno se primetno razlikuju. Učenici čiji su očevi seljaci, znatno više od ostalih cene objektivnost ocenjivanja, deca službenika pristupačnost nastavnika, a deca zanatlija human odnos nastavnika prema učenicima. Interesantno je da su human odnos prema učenicima više isticali učenici tehničkih škola i gimnazije nego učenici osnovnih škola. Istovremeno, među učenicima osnovnih škola više je onih koji su kao vredne osobine nastavnika isticali dobro predavanje, nego onih koji su prednost dali humanom odnosu nastavnika prema učenicima (21% prema 8%), što je donekle u protivurečnosti sa rezultatima većine istraživanja obavljenih na sličnim uzorcima učenika naših škola. Uzrok ovome verovatno je nedovoljno precizna formulacija pitanja koja je (sasvim razumljivo) mogla da izazove najviše nedoumica upravo kod učenika osnovne škole, tako da je moguće da je deo osnovaca, umesto da vrednuje osobine nastavnika, procenjivao u kojoj meri nastavnici poseduju osobine koje oni (učenici) najviše cene.

Slično pitanje, mada znatno određeniije (dovoljno precizno), bilo je postavljeno učenicima i nastavnicima u sklopu istraživanja koje je izvršio L.Tot (1968). On je anketirao 310 učenika i 101 nastavnika škola drugog stupnja različitog tipa.

Na pitanje: "Prema tvom (vašem) mišljenju koje osobine, (kvaliteti) treba da odlikuju idealnog nastavnika" (trebalo je navesti tri takve osobine), učenici su dali sledeće odgovore: pravičnost i objektivnost (251), razumevanje učenika (179), pedagoški, odnosno psihološki takt - pedagoška, odnosno psihološka sprema (77), predavačke sposobnosti (56), sklonost za saradnju (56), staloznost (44), humanost (34), savesnost (12), opšta inteligencija (11).

Pored ovih osobina, kao poželjne pomenute su: ljubav prema pozivu, marljivost, principijelnost, tačnost i preciznost, jaka volja i sl.

Nastavnici su kao najznačajnije karakteristike idelnog nastavnika istakli sledeće osobine: odgovarajuću stručnu i pedagošku spremu (74), principijelnost i doslednost (33), humanost (31), pravičnost (23), objektivnost i realnost (18), da je dobar pedagog (20), tačnost (13), strpljivost (11), savesnost (107), zatim, u nešto manjem broju, potreban idejni nivo, taktičnost, opštu obrazovanost, svestranost, iskrenost, pristupačnost, osećaj odgovornosti i dr.

Istraživanje koje je izvršio J.Djordjević (1969) uglavnom je potvrdilo rezultate ranijih istraživanja. Anketiranjem uzorka učenika osnovnoškolskog uzrasta (IV i VIII razred) utvrđeno je da se poželjne osobine nastavnika mogu (na osnovu srodnosti dobivenih odgovora) svrstati u četiri kategorije:*

1. Moralno-karakterne osobine (dobar, velikodušan, veseo, staložen, odmeren, prijatan, strpljiv, karakteran, saosećajan, iskren, dostojanstven);

2. Odnos nastavnika prema učenicima (pomaže učenicima, jednak prema svima, voli učenike);

3. Osobine nastavnika kao predavača (predaje dobro, jasno, zanimljivo, postupno);

4. Osobine nastavnika kao ocenjivača (ocenjuje objektivno, pravedno, javno, blago, strpljivo).

Iz ovoga se vidi da su učenici, navodeći osobine koje dobar nastavnik treba da poseduje, vrednovali celokupnu nastavničku ličnost. Pri tome su u prvi plan isticali nastavnika kao čoveka, pa tek onda kao predavača i, najzad, kao ocenjivača.** "Za učenike na ispitivanim uzrastima - zaključuje autor - od prvenstvene je važnosti da je nastavnik dobar čovek" (Dordević, 1969, str. 301).

* Od učenika se zahtevalo da navedu bar pet osobina koje najviše cene kod nastavnika.

** Na primer, 74,32% odgovora odnosi se na ličnost nastavnika kao osećajnog, moralnog, humanog, odnosno ljudskog bića, a samo 25,68% odgovara na poznavanje gradje, tehniku nastavnog procesa, obučavanje i ocenjivanje.

Rezultati ovog istraživanja takodje su pokazali da postoje značajne razlike izmedju učestalosti isticanja pojedinih osobina nastavnika od strane različitih kategorija ispitanika. Tako, deca sa sela češće nego deca iz grada ističu osobine nastavnika kao čoveka, dok deca iz grada češće govore o odnosu nastavnika - učenik. Deca iz grada, takodje, više naglašavaju osobine nastavnika kao ocenjivača. Interesantno je da su dečaci mnogo više od devojčica isticali da nastavnik treba da bude dobar, iskren, pouzdan. Autor pretpostavlja da je uzrok ovome veća nesamostalnost dečaka i njihova neprilagodjenost školi (na ovom uzrastu).

I u ovom slučaju pokazalo se da je uzrast učenika značajan faktor njihovog vrednovanja osobina nastavnika. Kod učenika mlađeg uzrasta (IV razred) po učestalosti odgovara na prvom mestu su moralno-karakterne osobine nastavnika, dok su stariji učenici (VII razred) najčešće isticali osobine nastavnika koje se ispoljavaju kroz njegov odnos prema učeniku. Osim toga, i u odnosu na svaku od posmatranih skupina osobina, razlike izmedju starijih i mlađih bile su značajne na nivou 0,01.

M.Nagulić (1980) ispitivala je stavove učenika srednjoškolskog uzrasta i studenata prema različitim unapred zadatim osobinama (oblicima ponašanja) nastavnika. Cilj ovog istraživanja bio je da se utvrde osobine koje učenici (studenti) smatraju poželjnim, odnosno nepoželjnim za nastavnički poziv i da se ispita ima li u tom pogledu značajnih razlika izmedju učenika (studenata) koji se pripremaju da podučavaju i vaspitavaju druge i onih čija je priroda posla nakon završene škole sasvim drugačija. Shodno tome, ona je anketirala učenike učiteljske škole, učenike i studente pedagoške akademije za vaspitače, učenike tehničkog školskog centra i profesore pedagoške akademije. Njihov zadatak bio je da ponudjene osobine nastavnika označe kao: poželjne, nepoželjne ili nebitne za nastavnički poziv. Osobine su bile svrstane u 5 grupa: 1) spoljašne osobine; 2) osobine nastavnika kao ocenjivača znanja; 3) osobine nastavnika kao predavača; 4) opšteljudske osobine i 5) odnos nastavnika prema učeniku. U svakoj grupi bilo je po 15 osobina.

Uzimajući za kriterijum veliki broj pozitivnih izbora, kao očigledno poželjne izdvojene su sledeće osobine:

1. spoljašnje osobine nastavnika: jasan, razgovetan glas (84), urednost (88);

2. nastavnik kao ocenjivač znanja: ocenjuje objektivno (85), pruža vreme za koncentraciju (90), potpitanjima pomaže odgovor (88), svaku ocenu obrazloži (77), ocenjuje svaki odgovor (52);

3. nastavnik kao predavač: dobro objašnjava gradivo (97), zanimljivo izlaže gradivo (85), povezuje predmet sa drugim predmetima (70), povezuje predmet sa praksom (69), usavršava se u struci (71), otvoreno priznaje greške (75), koristi raznovrsne metode (73), dovoljno utvrđuje gradivo (72);

4. opšteljudske osobine nastavnika: odgovoran u radu (90), pristupačan (84), savremen (46), pametan (76), iskren (85), samokritičan (69), realan (91);

5. odnos nastavnika prema učeniku: voli učenike (81), ima poverenja u učenike (87), učenici imaju poverenja u njega (90), jednak prema svim učenicima (94), stvara raspoloženje za rad (93), strpljivo sasluša učenika (88), poklanja pažnju slabim učenicima (80).*

Na osnovu navedenih podataka vidljivo je da su kao poželjne najčešće označavane osobine koje su označene kao odnos nastavnika prema učeniku, što znači da su to osobine kojima se pridaje najveći značaj. Osobinama iz ostalih grupa dodeljen je nešto manji ali ne znatno manji broj atributa "poželjan". To, kao što ističe autor, upućuje na zaključak "da su sve navedene osobine međusobno tesno povezane i da samo njihova zajednička interakcija čini nastavnika kompletnom ličnošću u očima učenika" (Nagulić, 1980, str. 76).

Potpunija slika o poželjnom profilu nastavnika dobija se kada se imaju u vidu osobine koje su ispitanici označili kao nepoželjne za nastavnički poziv. To su:

* Brojka u zagradi označava procenat ispitanika koji su datu osobinu označili kao poželjnu za nastavnički poziv.

1. spoljašnje osobine: ne poklanja pažnju svom izgledu (79), nagluv (68);

2. nastavnik kao ocenjivač znanja: ne reaguje dok učenik odgovara (75), krije ocene od učenika (84), kažnjava učenike slabom ocenom (84), ljubimce blaže ocenjuje (88), ima "pik" na neke učenike (91), postavlja uska pitanja (70);

3. nastavnik kao predavač: drži se samo udžbenika (66), ne prilagođava se udžbeniku (77), čita iz knjige dok predaje (69), nedovoljno poznaje svoj predmet (81), ne ume da zainteresuje učenike (81);

4. opšteljudske osobine nastavnika: nervozan (84), podukao (90), osvetoljubiv (80), nedosledan (67), uvredljiv (78);

5. odnos nastavnika prema učeniku: na odstojanju je od učenika (52), često zapisuje učenike (72), koristi učenike za privatne poslove (74), potcenjuje učenike (88), često kažnjava učenike (87).

Pretpostavka da vrste škole koju učenici pohađaju, odnosno priroda posla za koju se u školi pripremaju, utiče na njihovo vrednovanje osobina nastavnika i u ovom slučaju pokazala se kao tačna. Učenici učiteljskih škola (njihovi stavovi najbliži su stavovima nastavnika) pridaju znatno veći značaj osobinama nastavnika kao predavača, nego što to čine učenici pedagoških akademija za vapsitače i učenici tehničkog centra. Slične razlike postoje i kada je reč o vrednovanju osobina nastavnika kao ocenjivača. U poredjenju sa nastavnicima i učenicima učiteljskih škola, učenici pedagoške akademije i učenici tehničkog centra manje naglašavaju potrebu permanentnog ocenjivanja znanja i potrebu detaljne analize učeničkih odgovora. Za njih je prvenstveno važno da nastavnik bude objektivan i da im pomaže pri davanju odgovora.

Pri ocenjivanju nekih negativnih osobina, razlike između ispitanika još su izraženije. Istovremeno, učenici nemaju jasno izgrađen stav u odnosu na to da li nastavnik sme da bude upadljivo obučen; da li je blagost u ocenjivanju mana ili vrlina; da li način postavljanja pitanja igra ili ne igra važnu ulogu pri ocenjivanju; da li je zahtev stroge discipline na času poželjna osobina. Učenici tehničkog školskog centra, na primer, u skupini

spoljašnjih osobina nastavnika nijednu od navedenih osobina nisu označili kao nepoželjnu.

Najveća salgasnost medju ispitanicima je u pogledu preferiranja osobina nastavnika koje se tiču odnosa nastavnika prema učeniku. Ispitanici su, takodje, u potpunosti saglasni u isticanju nepoželjnih opšteljudskih osobina nastavnika.

Na osnovu analize dobivenih rezultata, autor je došao do zaključka da je lik dobrog nastavnika kako ga zamišljaju sami nastavnici najpribližniji teorijskom modelu idealnog nastavnika. Na drugom mestu po sličnosti sa "idealnim" nastavnikom jeste lik dobrog nastavnika koji su "kreirali" učenici učiteljskih škola, zatim lik nastavnika koji najviše odgovara učenicima pedagoške akademije i, na kraju, "dobar nastavnik" vidjen očima učenika tehničkog centra.

Potvrdjene pretpostavke o uticaju različitih obeležja ispitanika (uzrast, pol, vrsta škole i dr.) na njihovo vrednovanje osobina nastavnika čine društveno i naučno opravdanim, odnosno teorijski i praktično značajnim istraživanja usmerena na utvrdjivanje poželjnih osobina nastavnika u različitim područjima vaspitno-obrazovnog rada.

Jedno od takvih istraživanja (na andragoškom području) izvršila je S. Muždeka (1985) na uzorku polaznika Centra za profesionalno obrazovanje odraslih u Beogradu. Osim po uzorku, ovo istraživanje specifično je (i značajno) i po tome što je u skupinu nezavisnih varijabli uključen veći broj obeležja ispitanika koja mogu da utiču na njihovo preferiranje odredjenih osobina nastavnika, od kojih neka u ranijim istraživanjima nisu uzimata u obzir. To se, pre svega, odnosi na neka socijalno-psihološka obeležja kao što su: stručna kvalifikacija, estravertiranost/intravertiranost i neurotičnost/neneurotičnost. Zavisnu varijablu, kao i u ranijim istraživanjima ovog problema, činili su stavovi ispitanika prema odredjenim osobinama nastavnika. One su i u ovom slučaju svrstane u četiri kategorije:

1. lične osobine (moralno-karakterne i fizičke);
2. stručno-profesionalne (poznavanje gradiva i primena odredjenih metoda od strane nastavnika);

3. andragoško-didaktičke (osobine nastavnika kao predavača; osobine nastavnika kao ocenjivača i ponašanje nastavnika u obrazovnom procesu) i

4. stav nastavnika prema polaznicima.

Rezultati istraživanja analizirani su za svaku grupu osobina posebno.

U grupi ličnih osobina nastavnika ispitanici su najveću vrednost pripisali njegovim intelektualnim i etičkim svojstvima. Na drugom mestu, kao osobine srednjeg reda vrednosti našle su se duhovitost, karakternost i kulturno ophodjenje. Ostalim moralno-karakternim osobinama, kao što su odgovornost u radu i ozbiljnost, dodeljen je znatno manji značaj. Od fizičkih osobina nastavnika visoko su vrednovane prijatna spoljašnost, urednost i pedantnost.

Dobro poznavanje gradiva, uz zanimljiv i pristupačan način prenošenja znanja, jesu stručno-profesionalne osobine nastavnika kojima su odrasli vaspitanici pridali najveći značaj. Kritički odnos nastavnika prema gradivu pokazao se za njih kao manje važan.

Vrednujući andragoško-didaktičke osobine nastavnika, polaznici centara za obrazovanje odraslih pokazali su da je za njih najvažnije da nastavnik predaje polako, jasno i zanimljivo, a da im najmanje odgovara da nastavnik diktira novo gradivo i da se striktno drži udžbenika. Objektivno ocenjivanje i, pri tome, jednak stav prema svima koji se ocenjuju, takodje je visoko vrednovano. Jednostavno rečeno, strogom, ali pravednom ocenjivanju data je vidna prednost nad blagim i nekritičkim.

Od osobina koje se ispoljavaju kroz ponašanje nastavnika u obrazovnom procesu polaznici najviše cene: pristupačnost nastavnika, spremnost da pomogne ostalim učesnicima obrazovnog procesa i raspoloženje za saradnju. Vredno je pomenuti i to da od svih visoko vrednovanih osobina (stručnost, duhovitost, pristupačnost), polaznici najveći značaj pridaju pristupačnosti nastavnika.

Što se tiče saglasnosti između skupina ispitanika formiranih u odnosu na bipolarno posmatrane nezavisne varijable (stariji-mladji, kvalifikovani-polukvalifikovani, zaposleni-nezaposle-

ni itd.), može se reći da je ona, u celini gledano, visoka. Najveća saglasnost utvrđena je između grupa stariji-mladji, a najmanja između neurotičnih i onih koji nisu neurotični.

Medjutim, kada je reč o vrednovanju pojedinih osobina nastavnika, određene razlike postoje. Na primer, muškarci, u poredjenju sa ženama, više cene energičnost i snalažljivost nastavnika, dok je za žene važnije da je nastavnik kulturnan i prijatan u ophodjenju. Mladji (više nego stariji) cene prijatno ophodjenje nastavnika i primenu savremenih nastavnih sredstava. Nezaposleni u odnosu na zaposlene, takodje pridaju veći značaj ovim osobinama. Polukvalifikovani radnici više ističu značaj duhovitosti i veselosti. Njima odgovara da nastavnik diktira novo gradivo i da se struktno drži udžbenika, dok kvalifikovanima ovaj način rada najmanje odgovara. Veselost i duhovitost imaju nešto veći značaj za polaznike sa dovoljnim i dobrim uspehom nego za one sa vrlodobrim i odličnim. Ispitanici seoskog porekla više cene dobrotu i velikodušnost nastavnika, dok polaznici iz većih gradskih sredina više ističu značaj njegove energičnosti i snalažljivosti; prvima više odgovara metoda predavanja, dok drugi ovu metodu smatraju najmanje poželjnom. Ekstravertirani više cene duhovitost i veselost nastavnika, a introvertirani njegovu karakternost. Osim toga, za introvertirane je veoma važno da nastavnik ne kažnjava ako za to ne postoji pravi razlog. Neurotičarima je nešto važnija veselost nastavnika, dok oni koji nisu neurotičari više cene njegovu energičnost i snalažljivost. Pored toga, neurotičarima najviše odgovara metoda predavanja, a neneurotičarima metoda demonstracije i ilustracije; dok je za neurotičare važno da nastavnik ne kažnjava bez razloga, oni koji nisu neurotičari očekuju od nastavnika, pre svega, da se interesuje za probleme polaznika i da je prijatelj s njima.

I pored istaknutih razlika, ako se imaju u vidu celokupni rezultati, prihvatljiv je zaključak (izrečen u ovom radu) da ispitivani polaznici, u pogledu preferiranja osobina nastavnika, čine relativno homogenu grupu. Ovu pojavu autor objašnjava stavom da je u ovom slučaju najznačajnija karakteristika ispitanika "upravo to što su prihvatili mogućnost nadgradnje svog obrazovanja u

poznijim godinama, tako da su, samim tim, mnogi njihovi stavovi određeni upravo tom zajedničkom karakteristikom u odnosu na koju nezavisne varijable iz našeg istraživanja mogu biti od drugorazrednog značaja" (Muždeka, 1985, str. 5).

Navedeno objašnjenje sasvim je logično, mada ne bi trebalo isključiti ni mogućnost da se saglasnost stavova odraslih ispitanika prema osobinama nastavnika posledica delovanja i nekih drugih intervenišućih varijabili, ili pak "produkt" primenjenog statističkog postupka za utvrđivanje povezanosti upoređivanih varijabili (Hi-kvadrat). U svakom slučaju, ove nedoumice mogu se otkloniti jedino daljim empirijskim istraživanjima, uz primenu kompleksnije statističke procedure i adekvatnu reprezentativnost uzorka istraživanja.

Ova napomena u punoj meri važi i za istraživanja na vojnoandragoškom području gde su pedeutološki problemi veoma malo proučavani. U našoj armiji skoro da nema istraživanja ove vrste (bar ne publikovanih). Prvi korak u tom pravcu (i, koliko nam je poznato, do sada jedini) učinio je B. Reljan (1979) ispitivanjem stavova pitomaca i nastavnika Vazduhoplovne vojne akademije prema određenim (unapred zadatim) osobinama nastavnika. Zadatak ispitanika bio je da ranguju navedene osobine (bilo ih je ukupno 15), pripisujući im brojeve od 1 do 15, u skladu sa značajem koji im pridaju. Izračunavanjem prosečnog ranga za svaku vrednovanu osobinu određene su sledeće rang-liste poželjnih osobina nastavnika.

I. Rang lista poželjnih osobina (procena pitomaca)

	Prosečan rang
1. Tumači gradivo jasno i uverljivo	4,44
2. Povezuje gradivo sa pozivom	5,00
3. Razvija interesovanje za predmet	6,11
4. Veoma dobro poznaje svoj predmet	6,34
5. Naglašava svrhu izučavanja predmeta za profesiju	6,94
6. Objektivan u ocenjivanju	7,24
7. Uvek prijatan i blizak sa pitomcima	7,45

8. Razvija volju za temeljito i samostalno izučavanje predmeta	7,92
9. Podstiče na rad i učenje	8,42
10. Nastoji da razume lični život pitomca	9,16
11. Ohrabruje pri iznošenju različitih mišljenja	9,38
12. Uvek staložen i vedar	9,50
13. Voli poziv nastavnika	9,75
14. Zahtevi nastavnika adekvatni su sposobnostima pitomaca	10,16
15. Uvek uredna i čista uniforma	10,55

II. Rang-lista poželjnih osobina (procene nastavnika)

	Prosečan rang
1. Veoma dobro poznaje svoj predmet	1,90
2. Tumači gradivo jasno i uverljivo	2,30
3. Voli poziv nastavnika	5,95
4. Podstiče na rad i učenje	6,05
5. Povezuje gradivo sa pozivom	6,50
6. Razvija interesovanje za predmet	6,90
7. Razvija volju za samostalno i temeljno izučavanje predmeta	7,50
8. Objektivan u ocenjivanju	7,00
9. Naglašava svrhu izučavanja predmeta za profesiju	8,20
10. Uvek staložen i vedar	9,70
11. Zahtevi nastavnika adekvatni su sposobnostima pitomaca	9,95
12. Uvek prijatan i blizak, sa pitomcima	10,80
13. Ohrabruje pri iznošenju različitih mišljenja	11,60
14. Uvek uredna i čista uniforma	11,75
15. Nastoji da razume lični život pitomaca	12,45

U celini gledano, izmedju ove dve rang-liste postoji relativno visoka podudarnost. Koeficijent rang-korelacije ($r=0,57$) statistički je značajan na nivou 0,05. Medjutim, već na prvi pog-

led primetne su i određene razlike, pre svega u pogledu vrednosti prosečnih rangova. Vidljivo je, na primer, da nastavnici jednoznačnije vrednuju navedene osobine. Na tu razliku ukazuje znatno veći raspon najviših i najnižih prosečnih rangova. Nastavnici, bez sumnje, daju apsolutni prioritet stručnoj osposobljenosti nastavnika ("veoma dobro poznaje svoj predmet") i njegovim predavačkim kvalitetima ("tumači gradivo jasno i uverljivo"). Prosečni rangovi ove dve osobine (1,9 i 2,3) jasno se izdvajaju od rangova ostalih, takodje visoko vrednovanih osobina.

Za razliku od nastavnika, pitomci pridaju takoreći jednako veliki značaj većem broju osobina, kao što su: jasno i uverljivo tumačenje gradiva, povezivanje gradiva sa pozivom, razvijanje interesovanja za predmet i veoma dobro poznavanje predmeta. Ukupan raspon izmedju prosečnih rangova ovih osobina iznosi svega 1,9. Osim toga, pitomci su znatno veći rang dodelili "nastojanju nastavnika da razume lični život pitomaca." (Ovu osobinu nastavnici su stavili na poslednje mesto. To, naravno, ne mora da znači da je nastavnici smatraju neznačajnom, ali, u svakom slučaju, ona je po njihovom mišljenju manje bitna od svih ostalih koje su ovde navedene.

Velika razlika izmedju pitomaca i nastavnika postoji i u pogledu vrednovanja osobine koja je opisana tvrdnjom: "voli poziv nastavnika". Dok nastavnici, ovoj osobini dodeljuju izuzetno visoko (treće) mesto na rang-listi, pitomci joj ne pridaju naročit značaj. Sa prosečnim rangom 9,75 ona se, na rang-listi koju su sastavili pitomci, našla tek na 13. mestu.

Izneti podaci idu u prilog ranije izrečenim pretpostavkama da je vrednovanje osobina nastavnika od strane učenika uslovljeno, izmedju ostalog, mestom i ulogom koju oni imaju u vaspitno-obrazovnom procesu gde te osobine najautentičnije ispoljavaju svoju vrednost. S obzirom na to da su potrebe i interesovanja učenika vaspitno-obrazovnog procesa varijabilna kategorija, varijabilni su i zahtevi koje oni postavljaju pred svoje nastavnike. Zbog toga je razumljivo da ispitanici koji imaju različitu ulogu u vaspitno-obrazovnom procesu (ili je pak različito opažaju), istim osobinama nastavnika pripisuju različite vrednosne attribute.

Ukoliko se ispitanici razlikuju, ne samo po jednom nego po više obeležja, prirodno je da razlike njihovih vrednosnih procena osobina nastavnika postaju uočljivije.

Očigledno, nije jednostavno dati uporedni sumarni prikaz rezultata dosadašnjih istraživanja poželjnih osobina nastavnika. Uzrok tome, pre svega, jeste naglašena heterogenost primenjenih istraživačkih postupaka, zbog čega je znatno umanjena komparabilnost dobivenih rezultata i mogućnost njihovog uopštavanja. Ipak, uz nužno uvažavanje ovih ograničenja, na osnovu analize prikupljenih podataka, moguće je istaći nekoliko opštih zaključnih stavova.

Kao prvo, rezultati navedenih istraživanja ubedljivo potvrđuju, u savremenoj pedagogiji široko prihvaćen stav, da ne postoji nekakav univerzalni-opšteprihvatljiv lik (model, profil) idealnog nastavnika koji bi bio opisan konačnom listom poželjnih osobina. Drugo, evidentno je da, osim relativno malog broja opšteprihvatljivih (opštevažećih) osobina, koje čine okvirnu strukturu onoga što se dosta neprecizno naziva profilom idealnog nastavnika, postoji i čitav niz varijabilnih konstitutivnih elemenata te strukture. Varijabilnost poželjnosti, odnosno značaja ovih osobina nastavnika, uzrokovana je varijabilnošću njenih determinanti. To su, pre svega, različite uzrasne karakteristike učenika i zahtevi koji se pred njih postavljaju u zavisnosti od tipa škole koju pohađaju, odnosno prirode posla za koji se osposobljavaju; zatim, zahtevi društvenoistorijskog trenutka i konkretne (makro i mikro) socijalne sredine, koja, bez sumnje, veoma utiče na oblikovanje shvatanja učesnika o tome čime treba da se odlikuje nastavnik da bi zaslužio epitet idealan. Ukratko, kao što ističe autor priloga u Pedagoškom rečniku, "raznovrsnosti tipova medju učenicima treba da odgovara raznovrsnost tipova medju nastavnicima."*

Istovremeno, ova istraživanja nedvosmisleno pokazuju da ta naglašena raznovrsnost nije bez određenog poretka, nije lišena sistematičnosti, ne izmiče naučnom posmatranju i opisivanju i nije nedostupna tumačenju. Naprotiv, ona se ispoljava u okviru

* Pedagoški rečnik, II, Beograd, Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbije, 1967, str. 241.

jedinstvene globalne strukture definisane konačnim brojem dimenzija. Naime, i pored raznorodnosti primenjenih istraživačkih postupaka i instrumenata, dobiveni rezultati govore da se veliki broj raznovrsnih osobina, koje su ispitanici na ovaj ili onaj način označili kao značajne za nastavnički poziv, mogu svrstati u ove četiri osnovne grupe:

1. stručna osposobljenost (dobro poznavanje sadržaja odgovarajućeg predmetnog područja);
2. opšta pedagoška kultura i didaktičko-metodička osposobljenost;
3. lične osobine nastavnika (prvenstveno njegov moralni lik) i
4. sposobnosti organizatora nastavnog procesa i rukovodioca razrednog kolektiva (vaspitno-obrazovne grupe).

Redosled navodjenja ovih osobina ne znači njihovo rangiranje. Ako bismo pokušali da napravimo rang-listu koja bi bila jednako prihvatljiva za različita područja vaspitno-obrazovnog rada i različite kategorije učenika, takav pokušaj unapred bi bio osuđen na neuspeh. Realno gledajući, svako od ovih osobina (grupa osobina), u odredjenim okolnostima ima pravo na prioritet. Naravno, neke od takvih okolnosti češće se stiču, pa je, shodno tome, veća verovatnoća da odredjene osobine nastavnika steknu status primarnih nastavničkih kvaliteta. Jedino što na osnovu rezultata dosadašnjih istraživanja može da se s relativno visokom sigurnošću tvrdi jeste da ukoliko su učenici mlađji, ukoliko su manje samostalni i manje odgovorni za rezultate svoga rada - ukoliko su više u položaju objekta nego subjekta vaspitno-obrazovnog rada - - utoliko više naglašavaju značaj opšteljudskih kvaliteta nastavnika. Sa povećavanjem uzrasta, većim osamostaljivanjem i boljim uočavanjem svrhe i značaja nastavnog rada, učenici počinju da sagledavaju koristi od znanja, i to ne samo neposrednu korist iskazanu visinom dobijene ocene kao nagrade za pokazano znanje nego i korist koja se meri mogućnošću njegove primene. Shodno tome, oni sve više cene osobine nastavnika od kojih zavisi količina i kvalitet usvojenih znanja - njegova trajnost i upotrebna vrednost. U stvari, tek na starijim uzrastima, učenici, umesto opšteljudskih

svojstava nastavnika, daju prioritet njegovim stručnim i pedagoškim kvalitetima. Naravno, ova smena na vrhu liste poželjnih osobina nastavnika ne dovodi ni u kom slučaju u pitanje visoko vrednovanje njegovih opšteljudskih kvaliteta. Oni, kao što smo videli, visoko kotiraju i kod odraslih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa, ali im se najčešće ne pridaje primaran značaj.

Svakako, još nemamo dovoljno čvrstih argumenata za generalizovanje ovih stavova. Upravo u tome vidimo razlog više za nova istraživanja ove vrste, i to prvenstveno (naravno, ne isključivo) na onim područjima i na onim ispitanicima koji u dosadašnjim istraživanjima nisu bili dovoljno zastupljeni. Nadamo se da je naše istraživanje jedno od takvih.

2. PROBLEM ISTRAŽIVANJA

2.1. Pristup problemu

Da bi se uspostavila adekvatna interpersonalna komunikacija i razvijalo uzajamno poverenje i saradnja subjekata vaspitno-obrazovnog procesa, nije dovoljna samo pogodna programskazasnovanost i dobra organizovanost toga procesa i precizna podela uloga njihovim učesnicima; neophodni su i odgovarajući personalni kvaliteti nosilaca ovih uloga. Zbog toga je razumljivo što je lik nastavnika uvek bio jedna od nezaobilaznih tema u okviru stručnih i naučnih rasprava o faktorima uspešnosti vaspitno-obrazovnog rada. Odgovor na ključno pitanje ove teme - kakav treba da bude nastavnik - zavisio je prvenstveno od toga šta se u konkretnom slučaju smatralo najznačajnijem u nastavnikovoj ulozi, kojim njegovim funkcijama je pridavan odlučujući značaj. U skladu sa tim, stvarala se i projekcija poželjnog profila nastavnika i kriterijumi za procenu njegove uspešnosti u vaspitno-obrazovnom radu. Istovremeno, i učesnici vaspitno-obrazovnog procesa imali su uvek svoj stav o tome kako treba da izgleda "idealna" nastavnika. Naravno, svako određuje kriterijume po sopstvenoj meri, a koliko ovi kriterijumi mogu da budu neusaglašeni, pa i protivurečni, najbolje svedoče primeri (makar i usamljeni) o "dobrim nastavnicima", koje učenici/studenti ne prihvataju, odnosno o "lošim nastavnicima" koji su omiljeni kod svojih učenika. Otkuda ovakve oprečne ocene?

Sigurno je da ovde nije reč samo o nedovoljnom poznavanju nastavnika nego i o različitom vrednovanju određenih njegovih osobina, odnosno postupaka u kojima se te osobine ispoljavaju. Možda je jedan od uzroka čestih neslaganja zvaničnih ocena o nastavniku i ocena koje mu daje razred i taj što se škola dugo nije mnogo interesovala za mišljenje učenika o nastavniku i nastavnom procesu uopšte, pa je i predstavu o "idealnom" nastavniku gradila prvenstveno na bazi logičkih dedukcija i sugestija isku-

snih pedagoga. Osnovna slabost takvog pristupa odredjivanju osobina dobrog nastavnika jeste nedovoljna jednoznačnost kriterijuma. Jer, ono što je za nekoga veoma bitno, za drugoga može da ima tek drugorazredan značaj. Osim toga, uslovi u kojima nastavnici rade nisu isti, pa ono što je pogodno u jednoj situaciji ne mora da odgovara nekoj drugoj. Zbog toga, svaki pokušaj da se zdravorazumski, polazeći od tzv. proverenih ljudskih kvaliteta i opštih zahteva nastavnog procesa, utvrdi konačna lista poželjnih osobina nastavnika unapred je osudjen na neuspeh. Naravno, nije teško nabrojati niz osobina koje se skoro redovno pominju uz imena dobrih nastavnika. Medjutim, neuporedivo je teže izreći sud o značaju svake od tih osobina ponaosob i u kombinaciji sa drugim poželjnim i manje poželjnim osobinama. Na primer, upornost kao osobina nastavnika, posmatrana sama za sebe, jeste poželjna osobina. Ali, šta reći za upornost udruženu sa odsustvom samokritičnosti? U tom slučaju upornost dobija značenje tvrdoglavnosti, a to, sigurno, nije osobina kojom bi nastavnik trebalo da se ponosi. Isto tako, preterani optimizam može da preraste u lakomislenost, a smisao za humor u neozbiljnost.

Očigledno, struktura poželjnog profila nastavnika ima naglašena dinamička svojstva. Njegovo proučavanje je mnogo složeniji problem od jednostavnog nabiranja osobina koje bismo želeli da prepoznamo u ličnosti nastavnika, a koje su najčešće deduktivne iz opšteprihvatljivih pozitivnih svojstava ličnosti. Pedagoška nauka se dugo zadovoljavala ovakvim, manje-više zdravorazumskim odredjivanjem poželjnih nastavnikovih osobina. Medjutim, za vaspitno-obrazovni rad dragoceniya su saznanja do kojih se dolazi empirijskim istraživanjima edukativnih pojava. U skladu sa ovom metodološkom orijentacijom, kao kriterijum poželjnosti osobina nastavnika sve češće se, uz ostale kriterijume, koriste vrednosne procene - sudovi učenika i studenata o različitim oblicima ponašanja njihovih nastavnika. To je još jedan dokaz da je poljuljano poverenje u opravdanost i celishodnost nastojanja da se poželjne osobine nastavnika odrede jednom za svagda po meri "trajnih" moralnih vrednosti i "proverenih" pedagoških principa.

Novi pristup ovom problemu svakako je i u skladu sa izmenjenom ulogom učesnika u vaspitnoobrazovnom procesu. Ako se od svakog učesnika očekuje da bude aktivan subjekat nastavnog procesa, onda treba da bude ne samo prihvatljivo nego i uobičajeno da se čuje i u adekvatnoj meri uvažava njegovo mišljenje o svim pitanjima koja su od značaja za uspešnost toga procesa. Odredjivanje poželjnih osobina nastavnika svakako je jedno od takvih pitanja. To bi pogotovu trebalo da bude praksa kada je posredi utvrđjivanje poželjnog profila nastavnika za rad sa odraslima. Životno iskustvo, prethodna znanja i društvena uloga odraslog čoveka, te okolnost da se on dobrovoljno uključuje u vaspitno-obrazovni proces, umnogome opredeljuju njegovo vidjenje sopstvene uloge i uloge nastavnika u tom procesu, a samim tim i zahteve koje on postavlja pred nastavnika. Negativan stav prema nastavniku skoro redovno prerasta u negativan stav prema nastavi uopšte, a to, kada je u pitanju odrastao čovek, može da bude dovoljan razlog da on prestane da sudeluje u vaspitno-obrazovnim aktivnostima. Zato, organizatorima vaspitno-obrazovnog rada i neposrednim izvodjačima nastave na andragoškom području ne može da bude nevažno šta odrasli očekuju od nastavnika, kakve zahteve mu postavljaju, kojim njegovim osobinama pridaju najveći značaj, šta kod njega najviše cene - koji postupci nastavnika najpovoljnije utiču na njegov odnos prema vaspitnoobrazovnim zahtevima.

Da li već imamo odgovore na ova pitanja? Uvid u dosadašnja istraživanja pokazuje da potpune i dovoljno pouzdane sigurno nemamo. Pogotovu ne za sve vaspitno-obrazovne situacije. To je verovatno jedan od razloga što se na primer, u uputstvima za rad nastavnika u obrazovanju odraslih, kao dokaz istinitosti neke tvrdnje češće navode imena poznatih ljudi koji su tvrdnju izrekli ili se a njom slažu nego činjenice dobivene empirijskim istraživanjem. Tako se nedostatak čvrstih argumentovanih dokaza pokušava da nadoknadi autoritetom imena na koje se autor poziva. Da bi se odredili valjani kriterijumi za utvrđjivanje pedagoške kompetentnosti nastavnika i procenu kvaliteta rada, neophodno je da se pored ostalih relevantnih pokazatelja zna i to kako učesnici vaspitno-obrazovnog procesa vrednuju različite oblike ponašanja nastavni-

ka, koje njegove postupke prihvataju, a koje ne odobravaju; koje osobine i nastavnika posebno preferiraju, a koje smatraju nepoželjnim.

Osim toga, s obzirom na izdiferenciranost vaspitno-obrazovne prakse (u horizontalnoj i vertikalnoj ravni) i neizbežnu heterogenost sastava učesnika (posebno u obrazovanju odraslih), veoma je važno da se utvrdi da li se pojedine kategorije učesnika međusobno bitno razlikuju s obzirom na to koje osobine nastavnika najviše preferiraju.

Do odgovora na sva ova pitanja moguće je doći jedino empirijskim istraživanjima kojima bi se obuhvatili različiti nivoi i karakteristična područja realizacije vaspitno-obrazovnog rada. Prirodno je da prednost pri tome imaju područja koja su u dosadašnjim istraživanjima bila manje zastupljena. Lociranje predmeta ovog istraživanja u područje vojnog vaspitanja i obrazovanja upravo je izraz poštovanja tog prioriteta.

2.2. Predmet istraživanja

U skladu sa savremenim shvatanjima obrazovanja odraslih i u vojnoandragoškoj literaturi novijeg datuma vidno je naglašena preporuka da se u pripremi i realizovanju vaspitno-obrazovnog rada u armiji u većoj meri uvažavaju potrebe i interesovanja onih koji su se dobrovoljno opredelili da u njemu učestvuju. Osim toga, u raspravama o aktuelnim pitanjima osavremenjivanja i racionalizacije vojnog vaspitanja i obrazovanja sve je prisutniji stav da uspešnost ove delatnosti (posebno na visokoškolskom nivou) treba da se ceni i po tome koliko ona svojom programskom osnovom, organizacijskim rešenjima i kvalitetom nastavničkog kadra ispunjava očekivanja učesnika. Medjutim, uprkos takvom opredeljenju, vojna andragogija nije do sada uložila dovoljno napora, niti ispoljila potrebnu istraživačku preduzimljivost, da ta očekivanja blagovremeno "snimi" i svestrano ih prouči, odnosno odredi njihov prioritet (odmerenost i aktuelnost) i utvrdi faktore koji ih uslovljavaju. Posledica toga su (izmedju ostalog) i još uvek veoma oskudna, uglavnom fragmentarna i nesistematizovana saznanja o tome

šta, na primer, pitomci vojnih akademija, kao najbrojnija kategorija učesnika visokoškolske vojne nastave, očekuju od svojih nastavnika; koje njihove osobine i postupke najviše cene, kojim njihovim kvalitetima pridaju najveći značaj - kako zamišljaju "idealnog" nastavnika.

Stalna aktuelnost ovih pitanja potencirana nedorečenošću pa i proizvoljnošću odgovora koji ih prate, kao i potreba inoviranja saznanja na kojima su oni zasnovani, bili su dovoljno respektabilan razlog da predmet ovog istraživanja budu - osobine nastavnika koje pitomci vojnih akademija najviše preferiraju i uslovljenost te preferencije andragoškim i psihičkim obeležjima pitomaca. Prema tome, preferiranje odredjenih osobina nastavnika od strane pitomaca imalo je u ovom istraživanju status zavisne varijable, dok su andragoška i psihička obeležja pitomaca činila skupinu nezavisnih varijabli.

Osnovni kriterijum za odredjivanje stepena preferiranosti osobina nastavnika bilo je mišljenje pitomaca o značaju koji svaka od posmatranih osobina ima za njihovo angažovanje u izvršavanju nastavnih obaveza. U skladu s tim kriterijumom, pod visoko preferiranim osobinama nastavnika u ovom slučaju podrazumevaju se one osobine koje po proceni samih pitomaca izuzetno povoljno utiču na njihov odnos prema nastavnim obavezama.

Od mnogobrojnih osobina nastavnika koje mogu biti predmet preferencije pitomaca, istraživanjem su obuhvaćene uglavnom osobine manifestnog karaktera, tj. one koje su dostupne opažanju pitomaca. Glavni razlog za to bio je u pretpostavci da su pitomci za ove osobine najviše zainteresovani, jer ih neposredno doživljavaju kao dobre ili loše - poželjne ili nepoželjne i da, zahvaljujući tome, imaju jasne stavove i relativno pouzdane i valjane sudove o njihovoj vrednosti, odnosno značaju koje one imaju za ukupno ponašanje pitomaca u vaspitno-obrazovnom procesu.

Polazeći od ranijih saznanja o uticaju pojedinih karakteristika (obeležja) učenika/studenata na njihovo preferiranje odredjenih osobina nastavnika, u grupu nezavisnih varijabli uključili smo sledeća andragoška i psihička obeležja ispitanika (pi-

tomaca vojnih akademija JNA): vrstu akademije u kojoj se pitomci osposobljavaju za vojni poziv, vreme provedeno u vojnoj akademiji (godinu školovanja), motivaciju za vojni poziv i izvorne crte ličnosti. Ispitivanje povezanosti ovih obeležja pitomaca sa ocenama kojima su oni vrednovali različite osobine nastavnika (procenivali njihov značaj) omogućilo je da se, pored poželjnih osobina nastavnika vojnih akademija, odrede i razlike izmedju pojedinih kategorija pitomaca, s obzirom na to kakav značaj pridaju svakoj od osobina nastavnika koje su identifikovane kao poželjne (visoko vrednovane) na nivou celog uzorka.

Shodno odabranom predmetu, ovo istraživanje značajno je prvenstveno za teoriju i praksu vojnog vaspitanja i obrazovanja. Naravno, ono ima i širi značaj, s obzirom na to da su smisao i dimenzije proučavanog problema dosta slični na svim vaspitno-obrazovnim područjima. Pre svega identifikovanje poželjnih osobina nastavnika sa stanovišta preferencije učesnika vaspitno-obrazovnog procesa značajno je kao svojevrsan oblik testiranja valjanosti teorijskih odrednica lika dobrog nastavnika utemeljenih na empirijski nedovoljno verifikovanim pretpostavkama o značaju pojedinih nastavničkih kvaliteta za delotvornost pedagoškog čina. Istovremeno, ova saznanja omogućavaju da se odredi ne samo poželjan profil nastavnika nego i da se na osnovu poznavanja poželjnog i stvarnog stanja predvide određeni problemi i preduzimaju mere za njihovo otklanjanje. Naime, ako znamo šta pitomci očekuju od nastavnika, šta zahtevaju od njega, u mogućnosti smo da na osnovu procene opravdanosti i prioriteta tih zahteva poboljšavamo kriterijume za izbor nastavnika, pravilnije usmeravamo usavršavanje nastavnika i svestranije vrednujemo njihov rad, odnosno da uvažavanjem zahteva pitomaca ili delovanjem u pravcu njihove korekcije otklanjamo smetnje koje umanjuju efekte vaspitno-obrazovnog rada.

Osim toga, utvrđivanje povezanosti izmedju andragoških i psihičkih obeležja pitomaca i njihovog preferiranja određenih osobina nastavnika značajno je kako sa stanovišta sagledavanja potreba i mogućnosti prilagodjavanja "stila" pedagoškog postupanja strukturi učesnika i uslovima realizacije vaspitno-obrazovnog rada u vojnim akademijama, tako i sa stanovišta obogaćivanja, od-

nosno sistematizovanja i uopštavanja naučnih saznanja o činiocima koji mogu bitno da utiču na kvalititet interpersonalne komunikacije u vaspitno-obrazovnom procesu i mehanizmima preko kojih se taj uticaj ostvaruje.

2.3. Cilj i zadaci istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je da se odrede poželjne osobine nastavnika vojnih akademija sa stanovišta preferencije pitomaca, tj. one osobine kojima pitomci pridaju najveći značaj, i da se utvrdi kako pojedina ndragoška i psihička obeležja pitomaca utiču na njihovo preferiranje odredjenih osobina nastavnika.

Na osnovu ovako odredjenog cilja, a u skladu sa istaknutim dimenzijama predmeta istraživanja, postavljeni su sledeći istraživački zadaci.

1. Odrediti osobine nastavnika vojnih akademija JNA koje pitomci najviše preferiraju (kojima pridaju najveći značaj);

2. Utvrditi kako vrsta akademije u kojoj se pitomci osposobljavaju za vojni poziv utiče na njihovo preferiranje odredjenih osobina nastavnika;

3. Utvrditi kako vreme koje su pitomci proveli u vojnoj akademiji (godina školovanja) utiče na njihovo preferiranje odredjenih osobina nastavnika;

4. Utvrditi kako motivacija pitomaca za vojni poziv utiče na njihovo preferiranje odredjenih osobina nastavnika;

5. Utvrditi kako crte ličnosti pitomaca utiču na njihovo preferiranje odredjenih osobina nastavnika.

2.4. Hipoteze istraživanja

2.4.1. Opšta hipoteza

Neosporna je činjenica da pitomci kao socijalno i psihički razvijene i vaspitno-obrazovno afirmisane ličnosti sa dugogodišnjim učeničkim stažom imaju formirana shvatanja, odnosno jasnu predstavu o tome kako treba da izgleda nastavnik vojne akademije (koje osobine treba da poseduje). Imajući u vidu rezul-

tate sličnih istraživanja i iskustvena saznanja, kao i specifičnosti vaspitno-obrazovnog procesa u vojnim akademijama, pretpostavili smo da među tim osobinama pitomci najveći značaj pridaju stručnoj i didaktičko-metodičkoj osposobljenosti nastavnika i njegovim opšteljudskim kvalitetima.

2.4.2. Posebne hipoteze

U skladu sa postavljenim zadacima istraživanja, istaknute su sledeće posebne hipoteze:

1. Postoji značajna povezanost između vrste akademije u kojoj se pitomci osposobljavaju za vojni poziv i njihovog preferiranja odredjenih osobina nastavnika;

2. Postoji značajna povezanost između vremena koje su pitomci proveli na školovanju u vojnoj akademiji (godine školovanja) i njihovog preferiranja odredjenih osobina nastavnika;

3. Postoji značajna povezanost između motivacije pitomaca za vojni poziv i njihovog preferiranja odredjenih osobina nastavnika;

4. Postoji značajna povezanost između pojedinih crta ličnosti pitomaca i njihovog preferiranja odredjenih osobina nastavnika.

3. METODOLOŠKA ZASNOVANOST ISTRAŽIVANJA

3.1. Metoda istraživanja

Polazeći od prirode predmeta istraživanja, njegovog cilja i zadatka, kao i uslova u kojima je ono trebalo da se razlikuje, opredelili smo se za primenu deskriptivne - servej (survey) metode. Ova varijanta naučne deskripcije podrazumeva aktivno uključivanje ispitanika u davanje informacija o sebi, odnosno pojavama koje su predmet proučavanja, što je čini pogodnom za andragoška istraživanja. Uz primenu odgovarajućih statističkih postupaka, ona je omogućila da se testiraju postavljene hipoteze i ostvari zadati cilj istraživanja.

3.2. Istraživački postupci i instrumenti

Od istraživačkih postupaka, u ovom istraživanju korišćeni su procenjivanje i prosudjivanje, testiranje i anketiranje.

Postupkom procenjivanja i prosudjivanja utvrđena je motivacija pitomaca za vojni poziv, kao i stepen preferiranosti različitih osobina nastavnika od strane pitomaca. Testiranje je korišćeno za merenje izvornih crta ličnosti pitomaca, dok su anketiranjem prikupljeni podaci o njihovim andragoškim obeležjima.

Predvidjena merenja izvršena su sledećim istraživačkim instrumentima: Skalom sudova o osobinama nastavnika (SSON-86), Upitnikom za pitomce (UP-86), Skalom motivacije pitomaca za vojni poziv (MO-4B) i Testom šesnaest faktora ličnosti (16 PF - Forma A i B).

Skala sudova o osobinama nastavnika (SSON-86; prilog 1) sastavljena je od tvrdnji kojima su opisane različite osobine, odnosno oblici ponašanja nastavnika. U konstrukciji ovog instrumenta primenjen je sledeći postupak. Najpre smo od pitomaca Vojne akademije tražili da opišu osobine, odnosno postupke koje najviše cene kod nastavnika, nezavisno od toga da li se njihovi nastavnici odlikuju tim osobinama ili se ne odlikuju. Za ovaj zadatak angažovano je 85 pitomaca (po jedna nastavna grupa iz prve tri godine školovanja). Tako dobijena lista poželjnih osobina nastavnika svedena je (postupkom objedinjavanja sličnih iskaza) na 123 tvrdnje od kojih je sastavljena konačna verzija Skale kojom je ispitan reprezentativni uzorak pitomaca vojnih akademija JNA. Zadatak ispitanika bio je da procene kako svaka od ovih osobina utiče na njihov odnos prema nastavnim obavezama i da u skladu sa tom procenom, u listu za odgovore (prilog 2), označe jedan od ponudjenih odgovora: "Izuzetno povoljno utiče", "Veoma povoljno utiče", "Uglavnom povoljno utiče", "Delimično povoljno utiče", "Nije bitna (ne utiče ni povoljno ni nepovoljno)" i "Nepovoljno utiče". Odabranim odgovorima pripisivani su bodovi od 1 (za odgovor "Izuzetno povoljno utiče") do 6 (za odgovor "Nepovoljno utiče"). Procenjeni uticaj svake osobine nastavnika na odnos pitomaca prema nastavnim obavezama (izražen aritmetičkom sredinom pripisanih

bodova) korišćen je kao mera njene poželjnosti (preferiranosti). Pouzdanost ove skale utvrđena je test-retest postupkom u preliminarnom ispitivanju na uzorku od 88 pitomaca (po jedna nastavna grupa iz prve, druge i treće godine školovanja). Koefficient pouzdanosti iznosi 0,74.

Upitnik UP-86 (prilog 1a) obuhvata pitanja o vrsti škole koju su pitomci završili pre dolaska u Akademiju, uspehu postignutom u toj školi, uspehu postignutom u toku školovanja na vojnoj akademiji i zadovoljstvu izborom profesije. Iz praktičnih razloga (radi pojednostavljivanja procedure ispitivanja) ovaj upitnik objedinjen je sa Skalom sudova o osobinama nastavnika, tako da u tehničkom smislu čine jedan instrument.

Skala motivacije pitomaca (MO-4B) kojom smo merili nivo motivisanosti pitomaca za vojni poziv, konstruisana je i ispitana u Vojnoj akademiji KoV i koristi se u postupku selekcije kandidata za vojnu akademiju i za praćenje pitomaca u toku školovanja.* Sastavljena je od 60 tvrdnji kojima se na neposredan ili posredan način izražava čvrstina ličnog uverenja pitomaca u opravdanost (celishodnost, razboritost, "isplativnost") opredeljenja za školovanje u vojnoj akademiji, odnosno zadovoljstvo izabranim vojnim pozivom i spremnost da se istraje u teškoćama koje stoje na putu ostvarivanja tog cilja (uspešnog završetka akademije). Skor na ovoj skali, kao mera motivisanosti pitomaca za vojni poziv, određivan je na osnovu stepena njihove saglasnosti sa tvrdnjama od kojih je skala sastavljena. Tu saglasnost pitomci su iskazivali izborom jednog od ponudjenih šest odgovora: "Potpuno se slažem", "Skoro da se potpuno slažem", "U nešto većoj meri se slažem", "U nešto manjoj meri se slažem", "Skoro da se uopšte ne slažem" i "Uopšte se ne slažem". Ovi odgovori (stepeni saglasnosti) bodovani su brojevima od 6 do 1, odnosno do 1 do 6, u zavisnosti od toga da li tvrdnja na koju se odgovor odnosi izražava uverenje ili sumnju u vrednost sopstvenog opredeljenja za vojni poziv.

* Autor ove skale je P.Kostić (1986).

Test šesnaest faktora ličnosti (16 PF), čiji je autor R. Katel, sastoji se od šesnaest skala od kojih svaka meri po jedan faktor - crtu ličnosti. Ovi faktori označeni su negativnim i pozitivnim polom i imenovani ustaljenim slovnim znacima. To su:

1. Faktor A: uzdržanost - otvorenost
2. Faktor B: niska inteligencija - visoka inteligencija
3. Faktor C: emocionalna nestabilnost - emocionalna stabilnost
4. Faktor E: potčinjavanje - dominacija
5. Faktor F: ozbiljnost - bezbrižnost
6. Faktor F: sebičnost - savesnost,
7. Faktor H: plašljivost - smelost
8. Faktor I: tvrdokornost - senzitivnost
9. Faktor L: poverljivost - sumnjičavost
10. Faktor M: praktičnost - maštovitost
11. Faktor N: prostodušnost - prepredenost
12. Faktor O: spokojnost - zabrinutost
13. Faktor Q₁: konzervativnost - radikalizam
14. Faktor Q₂: zavisnost od grupe - samodovoljnost
15. Faktor Q₃: nedisciplinovanost - kontrolisanost
16. Faktor Q₄: opuštenost - napetost*

Nizak skor na odredjenom faktoru ukazuje na karakteristike ličnosti označene negativnim polom, dok visok skor odgovara pozitivnom polu. Postoje više paralelnih formi ovog testa (A, B, C, D, F), namenjenih testiranju ličnosti različitih uzrasta i nivoa obrazovanja. S obzirom na uzrast i obrazovni nivo pitomaca, najprikladnije za naše istraživanje bili su forme A i B, koje primenjene zajedno obezbeđuju veću validnost i pouzdanost merenja (Cattel and Ebert, 1962).

3.3. Uzorak ispitanika

Istraživanje je obavljeno na reprezentativnom uzorku pitomaca vojnih akademija sva tri vida oružanih snaga JNA (Kopnene vojske, Ratnog vazduhoplovstva i Ratne mornarice). Izbor is-

* Nazivi faktora navedeni su prema Priručniku za A i B formu upitnika 16 PF (Cattel and Ebert, 1962).

pitivanja unutar svakog od ova tri dela osnovnog skupa izvršen je slučajnim izborom odredjenog broja nastavnih grupa iz tri klase (generacije) pitomaca koje su u vreme kada je ispitivanje vršeno bile na prvoj, odnosno drugoj i trećoj godini školovanja. Broj biranih nastavnih grupa u svakoj klasi (godini školovanja) bio je veći od $1/3$ njihovog ukupnog broja. S obzirom na relativno visoku ujednačenost nastavnih grupa u okviru iste godine školovanja, ovom "kvotom" izbora obezbedjena je zadovoljavajuća reprezentativnost uzorka i dovoljan broj ispitanika za primenu predvidjenih statističkih postupaka. Ovako odredjenim uzorkom obuhvaćeno je ukupno 808 pitomaca.*

Ispitivanje pitomaca izvršeno je krajem školske 1986/87. godine. U ulozi ispitivača, pored autora ovog rada, bili su i nastavnici Katedre vojne andragogije i psihologije sa Vojne akademije KoV.

3.4. Statistička obrada podataka

Za obradu podataka i testiranje postavljenih hipoteza korišćene su faktorska analiza, multivarijantna analiza varijanse i regresijska analiza.

Primena faktorske analize omogućila je da se sve osobine nastavnika (opisane u Skali sudova) grupišu u nekoliko osnovnih skupina (grozdova) na osnovu njihove vrednosne srodnosti, tj. na osnovu medjusobne povezanosti ocena kojima su pitomci vrednovali njihov značaj. Prema tome, faktorskom analizom, veliki broj manifestnih osobina, odnosno oblika ponašanja nastavnika, sveden je na konačan broj bazičnih (latentnih) karakteristika - faktora koji su u daljoj obradi podataka i analizi rezultata istraživanja tretirani kao osnovne dimenzije poželjnog (preferiranog) lika nastavnika vojnih akademija.

Ekstrakcija faktora izvršena je metodom glavnih komponenti, prema tzv. plam-brendi kriterijumu zasnovanom na kvadratu

* Struktura uzorka prema vrsti akademije i godini školovanja data je u prilogu 3.

višestruke (multiple) korelacije (SMC kriterijum). Osnovni faktori rotirani su u pravcu jednostavne strukture jednim pravouglim (varimaks) i jednim kosouglim (kvartimin) analitičkim postupkom (Fulgosi, 1979; Momirović i Štalec, 1971).

Multivarijantnom analizom varijanse testirane su prve tri posebne hipoteze kojima su iskazane pretpostavke o uticaju: 1) vrste vojne akademije, 2) godine školovanja i 3) motivacije pitomaca za vojni poziv, na njihovo preferiranje odredjenih osobina nastavnika. U sva tri slučaja (prilikom testiranja svake od ovih triju hipoteza) ispitanici su bili svrstani u tri grupe, i to:

1) Prema vrsti vojne akademije: prva grupa - pitomci Vojne akademije kopnene vojske (VA KoV); druga grupa - pitomci Vazduhoplovne vojne akademije (VVA) i treća grupa - pitomci Mornaričke vojne akademije (MVA);

2) Prema godini školovanja: prva grupa - pitomci prve godine; druga grupa - pitomci druge godine i treća grupa - pitomci treće godine;

3) Prema motivaciji za vojni poziv: prva grupa - trećina najmanje motivisanih pitomaca; druga grupa - trećina prosečno motivisanih pitomaca i treća grupa - trećina najviše motivisanih pitomaca.

Postupkom multivarijantne analize varijanse najpre su (na osnovu statističke značajnosti F-odnosa) utvrđene razlike izmedju ovih grupa pitomaca s obzirom na to koliko oni preferiraju sve one osobine nastavnika koje su faktorskom analizom identifikovane kao poželjne na nivou čitavog uzroka. Zatim su univarijantnom analizom varijanse testirane razlike izmedju grupa u odnosu na svaku osobinu posebno. Na taj način iz čitavog skupa poželjnih osobina nastavnika izdvojene su one osobine čija je preferiranost značajno povezana sa obeležjem ispitanika prema kojemu su grupe formirane. Da bi se ostvario potpuniji uvid u povezanost ovih varijabli, bilo je potrebno da se ispita da li se rezultati svih grupa, ili samo nekih, međjusobno značano razlikuju.

Ta dodatna analiza izvršena je Dankanovim testom opsega (Duncan, 1967). Ovim postupkom utvrđeno je između kojih grupa, konkretno, postoji značajna razlika u pogledu preferiranja date osobine nastavnika. U stvari, ovaj test je omogućio da se proverí da li u okviru navedenih skupina grupa postoje homogeni podskupovi (klasteri). Na taj način "kompletirani" su rezultati analize varijanse i olakšana njihova interpretacija.

Regresijskom analizom testirana je pretpostavka o povezanosti crta ličnosti pitomaca sa njihovim preferiranjem određenih osobinama nastavnika (četvrta posebna hipoteza). Kriterijska varijabla u ovom slučaju bio je stepen preferiranosti date osobine nastavnika izražen faktorskim skorom, dok su prediktivne varijable bile crte ličnosti pitomaca merene Testom 16 faktora ličnosti (16 PF). Izdvajanjem prediktivnih varijabli koje objašnjavaju najveći deo varijabiliteta kriterijske varijable određene su crte ličnosti pitomaca koje najviše utiču na njihovo preferiranje određenih osobina nastavnika.*

* Statistička obrada podataka izvršena je u Odeljenju za psihologiju Vojnomedicinske akademije u Beogradu.

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA - ANALIZA I INTERPRETACIJA

U skladu sa postavljenim hipotezama i primenjenim postupcima obrade podataka, rezultati istraživanja prezentirani su u tri medjusobno povezane celine (poglavlja).

U prvom poglavlju analizirani su rezultati dobijeni faktorskom analizom ocena (sudova) kojima su pitomci vrednovali različite osobine (oblike ponašanja) nastavnika. Težište u ovoj analizi data je objašnjavanju prirode (značenja) izdvojenih faktora kao latentnih dimenzija poželjnog profila nastavnika vojnih akademija koje su zajednička osnova većem broju njegovih manifestnih osobina.

Drugo poglavlje sadrži rezultate multivarijantne analize kojom su testirane hipoteze o postojanju povezanosti pojedinih andragoških obeležja pitomaca i njihovog vrednovanja odredjenih osobina nastavnika. Na osnovu tih pokazatelja, bilo je moguće da se, medju osobinama nastavnika koje su faktorskom analizom identifikovane kao poželjne na nivou čitavog uzorka, otkriju one koje su posebno značajne za pojedine kategorije pitomaca.

U trećem poglavlju analizirani su rezultati ispitivanja povezanosti psihičkih obeležja pitomaca (motivacije za vojni poziv i izvornih crta ličnosti) sa njihovim preferiranjem odredjenih osobina nastavnika. Na taj način dobijena je sadržajnija - iznijansirana slika o liku dobrog nastavnika projektovanom "po meri" pitomaca, odnosno potpuniji uvid u izdiferenciranost tih projekcija u odnosu na posmatrana andragoška i psihička oteležja ispitanika.

4.1. Faktorska struktura poželjnog profila nastavnika sa stanovišta preferencije pitomaca

Pokušaji da se empirijskim putem preciznije odredi lik dobrog - uspešnog nastavnika najčešće se svodi na nabranjanje pozitivnih atributa, odnosno tvrdnji kojima se opisuju poželjni oblici ponašanja nastavnika. To nabranjanje može biti spontano (po prisećanju), ili, pak, instruisano, tj. orijentisano u odnosu na

odredjene funkcije i područja nastavnikove delatnosti koje treba "pokriti" odgovarajućim nastavničkim kvalitetima. Angažovanje većeg broja ljudi (ispitanika) u ulozi onih koji treba da se "pri-sete" tih najvrednijih osobina nastavnika pruža garanciju da, praktično, nijedna od njih ne bude izostavljena. Medjutim, tako dobijene liste poželjnih osobina nastavnika po pravilu su glomazne i bez naknadne odbrade uglavnom neprikladne za upoređivanje i izvodjenje zaključaka o pojavi koju određuju. I pored, naizgled, obilja podataka koje nude, one su u izvornom obliku čak i nedovoljno informativne, jer jasno i pouzdano ne razdvajaju bitno od nebitnog, opšte od posebnog, konkretno od apstraktnog. Baš zbog tog velikog broja nedovoljno diskriminativnih odrednica, koje se neretko ponavljaju u različitom obliku ili različitom kontekstu i redovno međusobno preklapaju, na ovaj način definisan lik dobrog nastavnika često se pretvara u "preopisanu", ali još uvek nedovoljno prepoznatljivu pojavu koja podseća na priču o šumi koja se ne vidi od drveća.

Naravno, objedinjavanjem srodnih elemenata i onih koji se ponavljaju više puta, ovaj detaljan (usitnjen) opis poželjnih osobina nastavnika može da se sažme na relativno mali broj dimenzija opštijeg značenja. Najjednostavniji postupak za to jeste prosudjivanje "odoka". Medjutim, ovakvim postupkom nije moguće obezbediti nepristrasnu procenu značaja i reprezentativnosti navedenih osobina, pa time ni njihovu ravnopravnu zastupljenost u odgovarajućoj sintetizovanoj (rezultantnoj) komponenti kojom nastojimo da ih objedinimo. Osim toga, tako sintetizovane dimenzije poželjnog profila nastavnika obično su znatno "zakrivljene" u pravcu postojećih stereotipnih modela. Razlog tome je "navijački" stav procenjivača prema "proverenim" nastavničkim kvalitetima, odnosno njihova spontana težnja da te kvalitete "otkriju" u svakoj skupini osobina (ponašanja) kojim nastoji da se opiše lik dobrog nastavnika. Na taj način, čitav ovaj postupak faktički se završava tamo gde je i počeo, dovodeći u pitanje ne samo isplativost uloženog truda nego i njegovu svrsishodnost.

Da bismo izbegli ponavljanje sličnih grešaka, pri određivanju ključnih dimenzija poželjnog profila nastavnika sa staništa preferencije pitomaca, bilo je, pre svega, neophodno da

se grupisanje (objedinjavanje) različitih osobina kojima su pitomci opisivali dobrog nastavnika obavi prema jedinstvenom kriterijumu koji ne ostavlja prostor za pristrasnost i proizvoljnost. U tu svrhu, umesto procene "odoka" (na osnovu pojavne srodnosti osobina, njihovog renomea ili formalne kategorijalne pripadnosti), poslužili smo se metodom faktorske analize.* Ona je omogućila da se skupina od 123 manifestne varijable - osobine nastavnika, na osnovu njihove medjusobne povezanosti, prema unapred zadatim matematičko-logičkim uslovima, redukuje na ukupno 16 bazičnih (latentnih) varijabli - faktora.** Kao polazni kvantitativni pokazatelji u ovoj analizi korišćene su ocene kojima su pitomci vrednovali opisane osobine nastavnika s ozbirom na značaj koji one imaju za njihov odnos prema nastavnim obavezama. Ako se te ocene posmatraju kao izraz preferiranja vrednovanih osobina, i ako se ima u vidu logičko-matematička osnova faktorske analize, kao i priroda i izvor podataka na kojima je ona vršena, može se reći da izdvojene (otkrivene) latentne varijable (faktori) imaju u ovom slučaju značenje osnovnih dimenzija poželjnog profila (lika) nastavnika vojnih akademija sa stanovišta preferencije pitomaca. To praktično znači da se mnoštvo različitih osobina (oblika ponašanja) kojima su pitomci opisivali dobrog nastavnika može iskazati, odnosno zameniti, sa svega 16 varijabli koje su dovoljne da se objasni ukupna varijansa rezultata merenja manifestnih veličina.

Svaki od ovih faktora definiše, tj. reprezentuje, nekoliko manifestnih varijabli. Najbolji pokazatelj adekvatnosti, odnosno jednoznačnosti tog reprezentovanja, a ujedno i polazna osnova za odredjivanje prirode datog faktora, jeste njegova korelativna povezanost sa manifestnim varijablama. Pošto zbog velikog

* Faktorska analiza temelji se na pretpostavci da se "... veliki broj naoko ili manifestno različitih oblika ili varijanti ponašanja koja su u medjusobnoj korelaciji... može svesti na odredjeni manji broj faktora koji su dovoljni za objašnjenje tog većeg broja manifestnih oblika ponašanja i njihovih interakcija" (Andrilović, 1986, str. 130).

** Primenjeni metod i kriterijum ekstrakcije faktora navedeni su u poglavlju: "Statistička obrada podataka".

broja varijabli nije bilo prikladno da se u samom tekstu u celini prikažu sve njihove interkorelacije (matrica faktorske strukture), istakli smo samo podatke koji su najrelevantniji za interpretaciju svakog faktora, a to su: nazivi manifestnih varijabli (nazivi osobina nastavnika s kojima dati faktor najviše korelira) i vrednosti koeficijenata korelacije, dok je matrica faktorske strukture u celini data u prilogu br. 4.

Prvi faktor od ukupno 16 izdvojenih najviše korelira sa varijablama - osobinama nastavnika koje su opisane sledećim tvrdnjama:*

1. Sposoban je da u sadržaju gradira, uoči i istakne ono što je najbitnije - suštinsko (72/0,65);
2. Zna da uputi pitomce kako da najuspešnije savladaju gradivo (73/0,62);
3. Spreman je da pomogne pitomcima i u vannastavno vreme (67/0,61);
4. Uvek ostavlja dovoljno vremena na kraju časa da se ponovi ono što je najbitnije i da pitomci postave pitanja o onome što im je nejasno (70/0,58);
5. Omogućuje pitomcima da aktivno sudeluju u nastavnom procesu (66/0,56);
6. Postavlja jasne i precizne zadatke (64/0,53);
7. Objašnjava detaljno (po potrebi diktira) sve što u udžbeniku nije dobro obradjeno (76/0,50);
8. Dobro poznaje sve pitomce (ima uvid u to koliko ko radi i koliko zna) (71/0,49);
9. Ocene uvek saopštava i obrazlaže javno - pred čitavim kolektivom (87/0,49);
10. Govori smireno (77/0,48);
11. U toku predavanja ispisuje važne podatke na tabli (100/0,48);
12. Uvek detaljno obrazlaže zahteve u odnosu na pitomce (99/0,48);

* Brojke u zgradi označavaju redni broj manifestne varijable u matrici faktorske strukture (prilog 3) i vrednost koeficijenta korelacije.

13. Trudi se da pojednostavi gradivo do nivoa da svakome postane razumljivo (54/0,46);

14. Detaljno objašnjava nove pojmove (119/0,46).

Sadržaj navedenih tvrdnji upućuje na zaključak da je zajednička latentna osnova (faktor) opisanih oblika ponašanja nastavnika TEMELJITOST I SISTEMATIČNOST U NASTAVNOM RADU. Značenje varijabli kojima je on određen ukazuje na to da pitomci očekuju od nastavnika da bude pouzdan, izdašan i stalno dostupan izvor saznavanja, ali istovremeno i racionalizator njihovih obrazovnih napora. Opterećenost pitomaca brojnim nastavnim i vannastavnim obavezama, potencirana strogo ograničenim vremenom studiranja, čini ova očekivanja sasvim razumljivim, a zahteve koji ih njih proizilaze obavezujućim za nastavnika, čak i u situaciji kada, formalno gledajući, postoje velike (skoro neograničene) mogućnosti saznavanja izvan nastavnog procesa i bez neposrednog angažovanja nastavnika.

Drugi faktor određen je varijablama - osobinama nastavnika čije je značenje iskazano ovim tvrdnjama:

1. Ne počinje sa radom dok se učionica ne dovede u red i ustanovi tačno brojno stanje (24/0,72);

2. Redovno upoznaje načelnika klase i komandira voda sa zalaganjem pitomaca na nastavi (22/0,71);

3. Zahteva da disciplina na času bude u potpunosti u skladu sa vojnim propisima (21/0,70);

4. Pre nego što donese neku odluku, obično se konsultuje sa pretpostavljenim (94/0,56);

5. Kriterijume prema pitomcima određuje u skladu sa opštom klimom u Akademiji (79/0,52);

6. Nastoji da se ni po čemu ne odvađa (štrči) od ostalih nastavnika (80/0,50);

7. Za istu ocenu više zahteva od sposobnijih učenika nego od manje sposobnih (25/0,50);

8. Disciplinovanim pitomcima zna, ponekad, da "progleda kroz prste" (78/0,48);

9. Uvek dolazi uredan na nastavu (9/0,47).

Očigledno je da svi opisani postupci nastavnika na odredjen način ukazuju na njegov pozitivan stav prema temeljnim normama vojne organizacije, ali i prema posebnoj regulativi uspostavljenoj na nivou škole (vojne akademije). Istovremeno, njima se iskazuje prilagodljivost nastavnika postojećoj situaciji, odnosno težnja ka pronalaženju "zlatne sredine", kao i izvesna naklonost prema standardizovanju ponašanja i medjusobnih odnosa učesnika nastavnog procesa. S obzirom na prirodu navedenih varijabli, latentna osobina nastavnika (faktor) koju one manifestuju može se označiti kao ORIJENTACIJA NA IZGRADJIVANJE VOJNE DISCIPLINE-

Identifikovanje ove dimenzije u strukturi poželjnog profila nastavnika vojnih akademija rečito govori o specifičnostima njegove uloge, odnosno o specifičnim zahtevima koji iz nje proizilaze. To se, pre svega, može reći za funkciju disciplinovanja koja je, očito, još uvek konstitutivni elemenat ove uloge, i, kao što vidimo, "priznata" i od strane samih pitomaca, mada joj je savremena pedagoška teorija (u izvesnoj meri i vojna) već uskratila pravo na postojanje, bar ono u klasičnom smislu.

Treći faktor najviše korelira sa varijablama - osobinama nastavnika koje su definisane sledećim tvrdnjama:

1. Ne interesuje se mnogo za ono što nije neposredno u vezi sa njegovim predmetom (84/0,66);

2. Gleda uglavnom svoja posla; ne obraća pažnju na ono što se njega lično ne tiče (110/0,66);

3. Nastoji da se ni po čemu ne izdvaja od ostalih nastavnika (da ne štrči) (80/0,50);

4. Pre nego donese neku važnu odluku, obično se konsultuje sa pretpostavljenim starešinom (94/0,45);

5. Ne dozvoljava da mu se bilo ko meša u posao koji je u njegovoj nadležnosti (91/0,45);

6. Prvenstveno mu je stalo do toga da pitomci usvoje potrebna znanja, drugo ga malo interesuje (34/0,43),

7. Jednako je strog prema vrednim pitomcima kao i prema onima koji malo rade (75/0,40).

Navedene tvrdnje ukazuju na usredsredjenost nastavnika na zadatke koji neposredno proizilaze iz njegove pedagoške funkcije, shvaćene prvenstveno u smislu pružanja stručne pomoći pitomcima, ali samo u granicama jasno utvrđenih nadležnosti i bez uplitanja u probleme za koje nije do kraja kompetentan. Shodno tome, faktor koji se nalazi u osnovi takvog ponašanja nastavnika može se interpretirati kao PROFESIONALNI ODNOS PREMA NASTAVNIM OBAVEZAMA. U širem smislu, on se, kao i prethodni faktor, može posmatrati u kontekstu tzv. orijentacije na zadatak, koja se (verovatno pod uticajem teorija vodjstva) relativno često ističe u značenju jedne od globalnih dimenzija ponašanja nastavnika. Njen značaj za uspešnost ostvarivanja nastavničke uloge potvrđuju i rezultati ranijih empirijskih istraživanja (Sherman and Blackburn, 1975; Erdle, Murray and Rushton, 1985).

Četvrti faktor najviše korelira sa varijablama - osobinama nastavnika koje su opisane sledećim tvrdnjama:

1. Ima smisla za humor (8/0,79);
2. Obično je dobrog raspoloženja (7/0,74);
3. Zanimljiv je kao predavač (5/0,53);
4. Interesuje se za lične probleme pitomaca (6/0,50);
5. Spreman je da prihvati šalu na svoj račun (23/0,49);
6. Zna da stvori prijatnu atmosferu za rad (109/0,41);
7. Rado razgovara sa pitomcima i o onim pitanjima koja nisu neposredno u vezi sa sadržajem predmeta (3/0,47);
8. Ima razumevanja za lične probleme pitomaca (28/0,47);
9. Umesnim šalama i dosetkama razbija monotoniju na času (48/0,42);
10. U njegovom društvu nikada nije dosadno (106/0,42);
11. Lako uspostavlja kontakt sa pitomcima (14/0,41);

Prema sadržaju navedenih tvrdnji može se zaključiti da se u osnovi opisanih osobina (oblika ponašanja) nastavnika nalazi KOMUNIKATIVNOST I SMISAO ZA HUMOR. Izdvajanje ovog faktora u saglasnosti je sa većinom teorijskih projekcija i empirijskih odredjenja lika dobrog - uspešnog nastavnika, u kojima se, skoro bez izuzetka (makar na posredan način), ističe, odnosno egzaktno

dokazuje značaj nastavnikovog smisla za humor za pozitivan odnos učenika prema zahtevima koje on pred njih postavlja, a time i na pozitivan ishod vaspitno-obrazovnog procesa u celini.

Peti faktor odredjen je varijablama - osobinama nastavnika čije je značenje iskazano ovim tvrdnjama:

1. Istinski se raduje uspehu pitomaca (59/0,71);
2. Interesuje se za probleme mladih (57/0,67);
3. Ispoljava osećanje odgovornosti za uspeh pitomaca (60/0,63);
4. Ohrabruje pitomce da iznose sopstveno mišljenje o problemu koji je predmet razgovora - diskusije (62/0,63);
5. Više je sklon da pohvaljuje nego da preti i kažnjava slabom ocenom (58/0,59);
6. Eventualne nesporazume sa pitomcima rešava uz pomoć samih pitomaca bez posredovanja starešina klase (61/0,55);
7. Pre nego što objasni neki problem, traži mišljenje pitomaca o tome (43/0,54);
8. Ne čini ono što može da povredi nečija osećanja (108/0,51);
9. Ima puno poverenja u pitomce (102/0,49);
10. Zna da se približi ljudima i zadobije njihovo poverenje (69/0,48);
11. Poštuje ličnost pitomca i odnosi se prema njemu kao sebi ravnom (11/0,47);
12. Zalaže se kod pretpostavljenih da se brže rešavaju problemi za koje su pitomci najviše zainteresovani (82/0,42);
13. Ima razumevanja za vannastavne obaveze pitomaca (28/0,40).

Navedene varijable ukazuju na nastavnikovu zainteresovanost i brigu za pitomce (njihove obaveze, uslove života i rezultate rada), kao i na njegovu spremnost za saradnju i ravnopravan dijalog sa pitomcima na bazi medjusobnog uvažavanja i sporazumevanja. U skladu sa ovakvim manifestnim odrednicama, ovaj faktor može se definisati kao HUMANISTIČKO-DEMOKRATSKI ODNOS PREMA PITOMCIMA, odnosno POŠTOVANJE LIČNOSTI PITOMACA.

I za ovu osobinu nastavnika može se reći da je prisutna u skoro svim odredjenjima lika dobrog nastavnika, mada ne uvek u značenju prioritetnog kvaliteta. Naravno, za njeno glorifikovanje najviše su zaslužni radovi utemeljeni na stavovima permisivne pedaagogije i humanističke psihologije, ali i opšti trend humanizacije i demokratizacije odnosa izmedju učesnika vaspitno-obrazovnog procesa. Taj trend, kao što vidimo iz rezultata ovog istraživanja, ima značajnu podršku i u stavovima pitomaca naših vojnih akademija.

Šesti faktor odredjen je varijablama - osobinama nastavnika koje su definisane sledećim tvrdnjama:

1. Nikome ne "gleda kroz prste" (51/0,70);
2. Kod njega veze i protekcije "ne pale" (35/0,68);
3. Prema svim pitomcima primenjuje isti kriterijum ocenjivanja (19/0,62);
4. Svakom pitomcu u oči kaže šta o njemu misli (26/0,55);
5. Svaku ocenu obrazlaže (52/0,55);
6. Ne dozvoljava da se pojedinci izvlače na račun drugih (30/0,51);
7. Uvek ostaje pri onome što je rekao, bilo da je to obećanje ili pretnja (36/0,51);
8. Dobro poznaje sve pitomce (ima uvid u to koliko ko radi i koliko zna (71/0,51);
9. Ocenu uvek saopštava i obrazlaže javno - pred čitavom nastavnom grupom (87/0,49);
10. Objektivno ocenjuje (113/0,46).

Posmatrane u širem smislu i u medjusobnoj povezanosti, sve istaknute tvrdnje, svojim jasno uočljivim zajedničkim imeniteljem, nedvosmisleno ukazuju na NEPRISTRASNOST, OBJEKTIVNOST I JAVNOST VREDNOVANJA aktivnosti i rezultata rada svakog pitomca. Naglašena jednoznačnost odredjenja prirode ovog faktora značajan je argument u prilog shvatanja koja u realnoj proceni i pravednom vrednovanju uloženog truda i ostvarenih efekata vaspitno-obrazovnog rada vide jednu od ključnih pretpostavki njegovog intenziviranja i uspešnog ishoda.

Sedmi faktor najviše korelira sa varijablama - osobinama nastavnika koje su opisane sledećim tvrdnjama:

1. Ima bogat rečnik (47/0,65);
2. Povezuje gradivo koje predaje sa sadržajima drugih predmeta (44/0,60);
3. Ima široko opšte obrazovanje (33/0,59);
4. U toku je sa najnovijim dostignućima iz svoje struke (53/0,58);
5. Gradivo koje je obradjeno u udžbeniku dopunjava aktuelnim sadržajima (služi se svežim informacijama (18/0,53);
6. Primenjuje raznovrsne metode i oblike rada (45/0,48);
7. Dobro je obavešten o značajnim događajima u svetu i kod nas (88/0,47);
8. Umesnim šalama i dosetkama razbija monotoniju na času (48/0,46);
9. Otvoreno razgovara sa pitomcima o aktuelnim problemima u Armiji i društvu (49/0,46);
10. Vešto povezuje teoriju s praksom (20/0,43);
11. Ima savremene poglede na život (112/0,41);

Polazeći od zajedničkih komponenata navedenih manifestnih varijabli, ovaj faktor može se definisati kao OPŠTA OBRAZOVANOST I OTVORENOST ZA NOVA SAZNANJA. Njegovo prisustvo u strukturi poželjnog profila nastavnika sasvim je razumljivo i očekivano kao potvrda davno izrečenih teorijskih stavova i iskustvenih saznanja prema kojima učenici traže u nastavniku ne samo instruktora, demonstratora i stručnog konsultanta nego i sagovornika i savetodavca širokog i raznovrsnog informativnog repertoara.

Osmi faktor najtešnje je povezan sa varijablama - osobinama nastavnika koje su definisane sledećim tvrdnjama:

1. Natprosečno je inteligentan (115/0,62);
2. Lepog je fizičkog izgleda (90/0,60);
3. Zna da se približi ljudima i zadobije njihovo poverenje (69/0,59);
4. Veliki je optimista (89/0,52);
5. Veoma je samouveren (97/0,50);

6. Ima jasan - razgovetan glas (116/0,49);
7. Uzor je kulturnog ponašanja (86/0,45);
8. Svakog pitomca poznaje po imenu (50/0,43);
9. U njegovom društvu nikada nije dosadno (106/0,41).

U osnovi istaknutih karakteristika nastavnika prepoznatljivi su oni personalni kvaliteti koji su značajni za obezbeđivanje saradničke lojalnosti i sledbeničke naklonosti ostalih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa. U skladu s tim, ovaj faktor može se interpretirati kao KARIZMATIČNOST NASTAVNIKOVE POJAVE I PONAŠANJA.

U pedagoškoj literaturi ova osobina se retko eksplicitno ističe kao neophodna za uspešno ostvarivanje uloge nastavnika. Izuzetak u tom pogledu su izvori koji potenciraju značaj njegove prosvetiteljsko-propagandističke funkcije (Cruzdjev, 1949). Međutim, ona je često ukomponovana u srodne kategorije opštijeg značenja, kao što su, na primer, osobine vodje ili rukovodilačke sposobnosti (Muszynski, prema Djordjević, 1988; Pearšinović, 1976), ili je, pak, apostrofirana pod drugačijim imenom u različitim odredjenjima nastavnikovog "pedagoškog šarma". Osim toga, značajnu podršku njenom promovisanju u poželjnu osobinu visokog ranga pružaju i rezultati empirijskih istraživanja novijeg datuma (Erdle, Murray and Rushton, 1985).

Deveti faktor odredjen je varijablama koje govore o nastavnikovom angažovanju u pravcu podsticanja (primoravanja) pitomaca na redovno izvršavanje nastavnih obaveza. Njihovo značenje iskazano je ovim tvrdnjama:

1. Čestim proveravanjem i ocenjivanjem primorava pitomce da budu stalno u toku sa gradivom koje se izučava (55/0,66);
2. Vodi evidenciju o radu pitomaca tokom čitavog semestra i to uzima u obzir prilikom davanja konačne ocene (41/0,62);
3. Pre nego što počne da predaje novo gradivo, proverava kako su pitomci savladali prethodnu temu (46/0,61);
4. Dosledan je u svojim zahtevima i postupcima (56/0,43);

5. Češće propituje pitomce koji ne prate pažljivo predavanja (2/0,42);

6. Redovno upoznaje načelnika klase i komandira voda sa zalaganjem pitomaca na nastavi (22/0,41);

7. Zalaže se za strože mere prema pitomcima koji nedovoljno uče (123/0,40);

8. Dobro poznaje sve pitomce. Ima uvida u to koliko ko radi i koliko zna (71/0,39).

Sudeći po smislu ovih varijabli, faktor s kojim su one značajno povezane označava nastavnikovu DOSLEDNOST U ZAHTEVIMA I KONTROLISANJU RADA PITOMACA.

Izdvajanje ovog faktora kao poželjne osobine nastavnika vojnih akademija upućuje na zaključak da pitomci (posebno u uslovima niske unutrašnje motivacije) očekuju od nastavnika da ih redovno podseća na njihove obaveze i da ih administrativno-pedagoškim merama primorava na veće angažovanje u nastavnom procesu. Osim toga, preferiranje ove osobine nastavnika može se interpretirati i kao želja pitomaca (naročito onih visoko motivisanih) da redovno dobijaju povratnu informaciju o kvalitetu i rezultatima svog angažovanja kao orijentaciju i podsticaj za dalji rad. U svakom slučaju, visoko vrednovanje opisanih oblika ponašanja nastavnika produkt je i specifičnosti vojnog vaspitanja i obrazovanja, koje se, između ostalog, ogledaju u većoj neposrednoj odgovornosti nastavnika za celokupan tok i rezultate nastavnog procesa, ali, shodno tome, i u njegovim širim kompetencijama u pogledu regulisanja aktivnosti i ponašanja pitomaca u tome procesu.

Deseti faktor značajno korelira samo sa dvema manifestnim varijablama. One su opisane tvrdnjama:

1. Prepušta pitomcima da jednostavnija pitanja obrade samostalno (32/0,53);

2. Često primenjuje one oblike rada koji zahtevaju individualnu pripremu pitomaca (65/0,47).

U opisanim nastavničkim postupcima nije teško uočiti njihovu latentnu osnovu. Ona, po svemu sudeći, predstavlja nastavnikovu ORIJENTACIJU NA OSAMOSTALJIVANJE PITOMACA U VASPITNO-OBRAZOVNOM PROCESU.

Značaj ove osobine nastavnika posebno ističe andragoška teorija, uključujući i vojnu. To je razumljivo ako se imaju u vidu specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada s odraslima, pre svega one koje se ogledaju u odgovornijoj ulozi i odgovornijem ponašanju odraslog čoveka u edukativnom procesu i naglašenijem samoobrazovanju i samovaspitanju (Samolovčev, 1976). Pošto i školovanje pitomaca pripada području obrazovanja odraslih, moglo se očekivati da ove specifičnosti nadju svoj izraz i u odgovarajućem vrednovanju pojedinih osobina nastavnika. Izdvajanje ovog faktora potvrđuje opravdanost takvog očekivanja.

Jedanaesti faktor najviše korelira sa varijablama - osobinama nastavnika čije je značenje određeno sledećim tvrdnjama:

1. Spreman je da ublaži kriterijume ocenjivanja samo da što manje pitomca dobije slabu ocenu (37/0,69);
2. Ima strpljenja sa učenicima koji nedovoljno uče (38/0,62);
3. Spreman je da prihvati šalu na svoj račun (23/0,46);
4. Ima razumevanja za vannastavne obaveze pitomaca (28/0,43);
5. Više je sklon da pohvaljuje nego da preti i kažnjava slabom ocenom (58/0,42);
6. Trudi se da pojednostavi gradivo do nivoa da svakom postane razumljivo (54/0,40).

Navedene tvrdnje ukazuju na nastavnikovu sklonost da u uspostavljanju odnosa sa pitomcima i odmeravanju njihovih obaveza iznalazi kompromisna rešenja koja uvažavaju glas većine i obezbeđuju "mir u kući" i da strpljivo čeka pozitivan ishod svog angažovanja na realizovanju vaspitno-obrazovnih zadataka. Shodno tome, ovaj faktor može se interpretirati kao FLEKSIBILNOST u odmeravanju zahteva i TOLERANTNOST prema radnom angažovanju pitomaca.

Razumljivo je da pitomci (kao i svi učenici, bez obzira na uzrast) očekuju od nastavnika da "zna da progleda kroz prste", da propusti i oprost. Na to ga, uostalom, upućuje i njegova paternalistička pozicija (izraženija nego u drugim područjima visokoškolskog obrazovanja), koja, pored toga (ili baš zbog toga) što daje pravo na dušebrižnički nadzor, "obavezuje" na određenu bolećivost prema onima nad čijim se radom i ponašanjem bdi je. Pitomci naših akademija, očigledno, imaju u vidu tu "obavezu" i računaju na nju kada projektuju lik dobrog nastavnika.

Dvanaesti faktor određen je varijablama - osobinama nastavnika koje su opisane sledećim tvrdnjama:

1. Nikada ne staje na pola puta do cilja, bez obzira na prepreke i teškoće s kojima se susreće (98/0,67);
2. Uvek je raspoložen za rad (95/0,60);
3. Veoma je samouveren (97/0,54);
4. Radi sa elanom i oduševljenjem (15/0,52);
5. Uvek detaljno obrazlaže zahteve koje postavlja pred pitomce (99/0,53);
6. Pitomci mogu u svako doba da mu se obrate za pomoć (114/0,41).

Prema zajedničkom imenitelju navedenih manifestnih varijabli, ovaj faktor može se označiti kao VISOK I POSTOJAN RADNI ELAN, bez kojeg se ne može uspešno ostvariti nijedna složena uloga, a pogotovu ne nastavnička. To što se ova nastavnikova osobina pokazala poželjnom sa stanovišta preferencije pitomaca dokazuje da nastavnik entuzijast, ne samo što neposredno više pruža svojim učenicima, nego ih i dodatno mobilize, "inficirajući" ih svojim radnim elanom i izazivajući u njima pozitivne halo-efekte. U tom smislu ovaj faktor komplementaran je većini identifikovanih poželjnih osobina nastavnika, kao katalizator u procesu ostvarivanja pozitivnih efekata njegovog delovanja.

Trinaesti faktor najviše korelira sa varijablama čije je značenje određeno sledećim tvrdnjama:

1. Ima smisla za saradnju (120/0,70);
2. Objektivno ocenjuje (113/0,69);

3. Uvek je iskren prema pitomcima (120/0,68);
4. Zahtevi koje postavlja pred pitomce adekvatni su njihovim sposobnostima (118/0,67);
5. Ima savremene poglede na život (112/0,67);
6. Realno procenjuje situaciju (111/0,66);
7. Nikada ne pripisuje sebi ono što nije zaslužio (122/0,66);
8. Vešto se prilagodjava svakoj situaciji (104/0,62);
9. Zna da stvori prijatnu atmosferu za rad (109/0,61);
10. Uvek je spreman da istini pogleda u oči i pojavu nazove pravim imenom (102/0,60);
11. Pitomci mogu u svako doba da mu se obrate za pomoć (114/0,57);
12. Zalaže se kod pretpostavljenih da se brže rešavaju problemi za koje su pitomci najviše zainteresovani (82/0,56);
13. Uvek detaljno obrazlaže zahteve u odnosu na pitomce (99/0,54);
14. Ne čini ono što može da povredi nečija osećanja (108/0,53);
15. Ima puno poverenje u pitomce (81/0,50).

Sudeći po elementima koji su zajednički većini opisanih varijabli, ovaj faktor "pokriva" ono područje poželjnih osobina nastavnika koje se može označiti kao SMISAO ZA SARADNJU I ODMERENOST U ZAHTEVIMA.

Ova osobina spada u red opštih karakteristika dobrog nastavnika. Medjutim, njen značaj je utoliko veći ukoliko je veća autonomnost nastavnika u oblikovanju nastavnog procesa. Zbog toga, proširivanje njegovih kompetencija u tom pravcu (za šta se s razlogom zalaže andragoška teorija) podrazumeva potpunije osposobljavanje i spremnost nastavnika da realno procenjuje i uvažava sve aspekte situacije u kojima se vaspitno-obrazovni proces odvija. Izdvojeni faktor, u ime preferencije pitomaca, upravo podseća na tu obavezu.

Četrnaesti faktor najtešnje je povezan sa varijablama - osobinama nastavnika koje su opisane sledećim tvrdnjama:

1. Gradivo tumači jasno i uverljivo (12/0,64);

2. Dobro poznaje gradivo koje predaje i njegovu praktičnu primenu (4/0,61);
3. Vešto povezuje teoriju s praksom (20/0,60);
4. Gradivo objašnjava na popularan način tako da svi mogu lako da ga prate (29/0,51);
5. Lako uspostavlja kontakt sa pitomcima (14/0,50);
6. Radi sa elanom i oduševljenjem (15/0,50);
7. Poštuje ličnost pitomca i odnosi se prema njemu kao prema sebi ravnom (11/0,49);
8. Zanimljiv je kao predavač (5/0,47);
9. Ima strpljenja da do kraja sasluša svakog pitomca (1/0,47);
10. Aktivno sudeluje pri ispitivanju pitomaca (postavljanjem podpitanja, davanjem dodatnih objašnjenja i sl. (10/0,47);
11. Naglašava svrhu izučavanja predmeta za obavljanje starešinske dužnosti (13/0,46);
12. Gradivo koje tumači dopunjava aktuelnim sadržajima (služi se svežim informacijama (18/0,46);
13. U toku je sa najnovijim dostignućima iz svoje struke (29/0,43).

Očigledno je da sve ove tvrdnje na posredan ili neposredan način govore o kvalitetu nastavnikovog angažovanja u nastavnom procesu, odnosno o tome s kakvim stručnim znanjima on raspolaže i na koji ih način stavlja na raspolaganje (čini dostupnim) ostalim učesnicima u nastavi. Shodno tome, najadekvatniji naziv za ovaj faktor je **STRUČNA I DIDAKTIČKO-METODIČKA OSPOSOBLJENOST**. Jednoznačnost njegovog odredjenja sasvim je razumljiva jer on reprezentuje one kvalitete nastavnika koji se skoro na svakom času na najočigledniji način manifestuju, čiju vrednost pitomci neposredno doživljavaju i koju mogu dovoljno objektivno da vrednuju. Evidentna podudarnost teorijski zadatih dimenzija didaktičko-metodičke osposobljenosti nastavnika sa strukturom izdvojenog faktora rečit je dokaz relevantnosti preferencije pitomaca za utvrđivanje poželjnih osobina nastavnika.

Petnaesti faktor odredjen je varijablama - osobinama nastavnika koje su definisane sledećim tvrdnjama:

1. Skroman je i nenametljiv (17/0,70);
2. Preuzima na sebe odgovornost za rad pitomaca koji se odvija po njegovom zahtevu (16/0,66);
3. Korektno se odnosi prema drugim nastavnicima (31/0,61);
4. Kada u nečemu pogreši, priznaje otvoreno da je pogrešio i ne pokušava da opravda grešku (42/0,47);
5. Uvek je iskren prema pitomcima (121/0,45);
6. Nikad ne pripisuje sebi ono što nije zaslužio (122/0,42);
7. Možeš mu se poveriti bez straha da će to nekada da zloupotrebi (27/0,40);
8. Ne čini ono što može da povredi nečija osećanja (108/0,40).

Navedene varijable ukazuju, pre svega, na kvalitet odnosa nastavnika prema ostalim učesnicima vaspitno-obrazovnog procesa. S obzirom na suštinu odnosa koji su njima iskazani, može se reći da ovaj faktor reprezentuje OSOBINE DOBROG KARAKTERA (iskrenost, poštenje, nesebičnost). Preferiranje upravo ovih nastavničkih karakternih osobina moglo se i očekivati, pošto je dobit (psihološka i socijalna) koja iz njih proizilazi očigledna i, tako reći, trenutno dostupna, a njeno "konzumiranje" neposredno. Ove osobine pretpostavka su za razvijanje međusobnog poverenja, saradnje i uzajamne pomoći na kojima se temelji ostvarivanje visokih dometa vaspitno-obrazovnog delovanja, posebno onih koji se izražavaju kvalitativnim merilima.

Šesnaesti faktor najviše korelira sa varijablama - osobinama nastavnika koje su definisane sledećim tvrdnjama:

1. Rado razgovara sa pitomcima i o onim pitanjima koja nisu neposredno u vezi sa sadržajem predmeta (3/0,60);
2. Otvoreno razgovara sa pitomcima o aktuelnim problemima u Armiji i društvu (49/0,59);
3. Govori pitomcima objektivno o zadacima i problemima koji ih očekuju po završetku akademije (80/0,50);

4. Zalaže se kod pretpostavljenih da se brže rešavaju problemi za koje su pitomci najviše zainteresovani (82/0,47);
5. Interesuje se za lične probleme pitomaca (6/0,43);
6. Ima strpljenja da do kraja sasluša svakog pitomca (1/0,43);
7. Uvek je spreman da istini pogleda u oči i da pojavu nazove pravim imenom (103/0,40).

Sudeći po zajedničkim karakteristikama opisanih oblika nastavnikovog ponašanja, ovaj faktor možemo značiti kao OTVORENOST I DRUGARSKI ODNOS PREMA PITOMCIMA. U savremenoj pedagoškoj/psihološkoj literaturi ova nastavnikova osobina najčešće se pominje kao činilac koji presudno utiče na ukupnu pedagošku klimu u vaspitno-obrazovnoj grupi, a samim tim i na intenzivisanje i "stepen iskorišćenja" edukativnih napora svih učesnika. Verovatno je i nje-no preferiranje od strane pitomaca inspirisano sličnim iskustvenim saznanjima njih samih.

Mada su ta saznanja subjektivno obojena, mišljenja koja su pitomci izrekli o značaju opisanih oblika nastavnikogov ponašanja zaslužuju da budu respektovana u skladu sa uticajem koji mogu da ostvare na njihovu aktivnost i ponašanje u vaspitnoobrazovnom procesu. Promenljivost odnosa učenika prema nastavnim obavezama, u zavisnosti od toga ko ih zadaje - ko iza njih stoji, očigledan je dokaz da taj uticaj nije mali. Praksa je uvek ubedljivije dokazivala nego osporavala osnovanost Geteove ocene da učimo samo od onoga koga volimo. Zato je glavni zadatak ovog istraživanja bio da se utvrdi čime treba da se odlikuje nastavnik Vojne akademije da bi mogao da računa na naklonost pitomaca, da bi "zaradio" da ga vole. U prezentovanim rezultatima već je dat deo odgovora na to pitanje. Time su ponudjeni relevantni pokazatelji za testiranje opšte hipoteze našeg istraživanja o dimenzijama poželjnog profila (lika) nastavnika vojnih akademija sa stanovišta preferencije pitomaca.

U celini gledano, dobijeni rezultati potvrdili su osnovanost pretpostavke iskazane u opštoj hipotezi da pitomci vojnih akademija najveći značaj pridaju stručnoj i didaktičko-metodičkoj osposobljenosti nastavnika i njegovim opšteljudskim kvalitetima.

Naime, među izdvojenim faktorima (tabela 1) nekoliko njih direktno se odnosi na stručnu i didaktičko-metodičku osposobljenost nastavnika. Pored četrnaestog faktora koji u celini pokriva ovu dimenziju, to su i faktori 1, 6, 10 i 13 koji ukazuju na posebno preferiranje pojedinih njenih komponenata kao što su: temeljitost i sistematičnost u nastavnom radu; nepristrasnost, objektivnost i javnost ocenjivanja; orijentacija na osamostaljivanje pitomaca u vaspitno-obrazovnom procesu; smisao za saradnju i odmerenost u zahtevima. Opšteljudski kvaliteti nastavnika takodje su reprezentovani većim brojem osobina - faktora. To su: komunikativnost i smisao za humor (faktor 4), humanističko-demokratski odnos prema pitomcima (faktor 5), dobar karakter (faktor 15), otvorenost i drugarski odnos prema pitomcima (faktor 16). Ovoj skupini osobina - opšteljudskih kvaliteta može se dodati i faktor 6 (objektivnost, nepristrasnost i javnost vrednovanja aktivnosti i rezultata rada pitomaca), jer se, na primer, pravednost kao etička dimenzija nastavnikove ličnosti, najočiglednije i najneposrednije dokazuje objektivnim i nepristrasnim ocenjivanjem. Naravno, objektivnost i nepristrasnost ocenjivanja podrazumevaju potpunu javnost. Ako ona izostane, teško je izbeći sumnju u objektivnost i pravednost, čak i onda kada su one potpuno zastupljene. Posebno u uslovima narušenog međusobnog poverenja, ovo može da ima za posledicu naopravdane generalizacije u vidu negativnih halo-efekata o moralnom liku nastavnika uopšte.

Pored ovih opštih karakteristika dobrog nastavnika sa stanovišta preferencije pitomaca, faktorskom analizom identifikovane su i neke specifične dimenzije ove pojave. One su određene sledećim faktorima: orijentacijom na izgradjivanje vojne discipline (faktor 2), profesionalnim odnosom prema nastavnim obavezama (faktor 3), karizmatičnošću pojave i ponašanja (faktor 8), doslednošću u zahtevima i kontrolisanju rada pitomaca (faktor 9) i fleksibilnošću u odmeravanju zahteva i tolerantnošću prema radnom angažovanju pitomaca (faktor 11).

Preferiranje ovih nastavnikovih osobina može se dovesti u vezu sa pojedinim specifičnostima vaspitno-obrazovnog rada u vojnim akademijama, kao što su, na primer, poseban režim života

Tabela 1. Faktorska struktura poželjnog profila nastavnika sa stanovišta preferencije pitomaca

F A K T O R I (Poželjne osobine nastavnika)	Kumulativna proporcija ukupne varijanse
1. Temeljnost i sistematičnost u nastavnom radu	0.263
2. Orijehtacija na izgradjivanje vojne discipline	0.310
3. Profesionalni odnos prema nastavnim obavezama	0.340
4. Komunikativnost i smisao za humor	0.367
5. Humanističko-demokratski odnos prema pitomcima	0.387
6. Nepristrasnost, objektivnost i javnost vrednovanja aktivnosti i rezultata rada pitomaca	0.404
7. Opšta obrazovanost i otvorenost za nova saznanja	0.421
8. Karizmatičnost pojave i ponašanja	0.435
9. Doslednost u zahtevima i kontrolisanju rada pitomaca	0.448
10. Orijehtacija na osamostaljivanje pitomaca u vaspitno-obrazovnom procesu	0.461
11. Fleksibilnost u odmeravanju zahteva i tolerantnost prema radnom angažovanju pitomaca	0.472
12. Visok i postojan radni elan	0.483
13. Smisao za saradnju i odmerenost u zahtevima	0.494
14. Stručna i didaktičko-metodička osposobljenost	0.504
15. Dobar karakter	0.515
16. Otvorenost i drugarski odnos prema pitomcima	0.525

i rada pitomaca, zatim, specifičnost zanimanja za koje se oni osposobljavaju tokom školovanja u akademiji, ili, pak, specifičnost same uloge nastavnika, donekle slične, odnosno komplementarne sa ulogom starešine. Medjutim, zbog postojanja više različitih podskupova ispitanika u okviru jedinstvenog uzorka na kojem je vršena faktorska analiza, sadržajnu interpretaciju izdvojenih faktora kao dimenzija poželjnog profila nastavnika, a time i potpuniju sliku lika dobrog nastavnika vidjenu u očima pitomaca, moguće je dati tek nakon utvrdjivanja razlika izmedju pojedinih osobina ispitanika, s obzirom na to kakav značaj pridaju svakoj od tih dimenzija (fak-

tora). Istovremeno, testiranje značajnosti tih razlika predstavlja osnovu za realizovanje preostalih istraživačkih zadataka koji se odnose na procenu uticaja pojedinih andragoških i psihičkih obeležja pitomaca na njihova preferiranja odredjenih osobina nastavnika. Naredni deo analize i interpretacije rezultata istraživanja posvećen je upravo tom problemu.

4.2. Uticaj andragoških obeležja pitomaca na njihovo preferiranje odredjenih osobina nastavnika

Pretpostavljajući da je preferiranje pojedinih nastavnikovih osobina uslovljeno andragoškim obeležjima pitomaca, imali smo prvenstveno u vidu da pitomci obuhvaćeni uzorkom našeg istraživanja pripadaju različitim akademijama, da se pripremaju za različita zanimanja u okviru vojne profesije i da se nalaze u različitim fazama školovanja koje se odlikuju posebnim programskim zahtevima i donekle različitim organizacijskim osnovom vaspitno-obrazovnog rada. Sve to, naravno, može, ali i ne mora da bude značajan uzročnik različitog gledanja na ulogu nastavnika u Vojnoj akademiji, a time i različitog vrednovanja, odnosno preferiranja pojedinih njegovih osobina. Prvi korak u otklanjanju ove nedoumice jeste ispitivanje povezanosti utvrđenog stepena poželjnosti nastavnikovih osobina sa svakim od navedenih obeležja ispitanika.

4.2.1. Uslovljenost preferencije pitomaca vrstom vojne akademije

Vojna akademija kao poseban pedagoški ambijent i specifičan socijalni prostor, svojim društvenim ugledom i obrazovnim renomeom, svojom tradicijom, ustaljenim režimom života i rada, posebnim programskim zahtevima, te negovanjem svojih posebnih vrednosti, kao i samom svojom lokacijom (u geografskom i socijalnom smislu), verovatno značajno utiče na formiranje ukupne svesti svojih pitomaca, a posebno na izgradjivanje njihovih kriterijuma vrednovanja pojava koje su im bliske i koje se tiču njih samih. Nastavnik, sa svojim opšteljudskim i pedagoškim kvalitetima, pripada toj kategoriji pojava koje za pitomce predstavljaju "rejon naro-

čite pažnje", objekat pod neprekidnom prismotrom, predmet stalne procene, pokude i pohvale.

Na osnovu ovih premisa bilo je logično očekivati da pripadnost pitomaca određenoj akademiji značajno utiče na njihovo preferiranje pojedinih osobina nastavnika. To je, ujedno, bila i prva posebna hipoteza našeg istraživanja. Opravdanost ove pretpostavke testirana je multivarijantnom analizom varijanse rezultata svih ispitanika svrstanih u tri grupe prema pripadnosti vojnoj akademiji. Prvu grupu sačinjavali su pitomci Vojne akademije kopnene vojske (VA KoV), drugu - pitomci Vazduhoplovne vojne akademije (VVA), a treću - pitomci Mornaričke vojne akademije (MVA). S obzirom na način na koji su utvrđene poželjne osobine nastavnika, kao pokazatelj njihove preferiranosti od strane pitomaca, a ujedno i kao kriterijum prema kojem su i određivane razlike između grupa, korišćen je faktorski skor. Da bismo dobili što sadržajnije sliku o povezanosti preferencije pitomaca sa njihovom pripadnošću određenoj akademiji, multivarijantnoj analizi varijanse podvrgli smo faktorske skorove svih ispitanika za svih šesnaest faktora - poželjnih nastavnikovih osobina. Rezultati ove analize potvrdili su da se pitomci koji ne pripadaju istoj akademiji međusobno bitno razlikuju u pogledu preferiranja bar neke od navedenih šesnaest osobina nastavnika. Naime, ukupan F-odnos u ovom slučaju iznosi 3,498 i statistički je značajan na nivou 0,00, što je i osnovni dokaz opravdanosti testirane hipoteze.

Pošto je dokazano postojanje razlika između upoređivanih grupa na nivou čitavog skupa varijabli, bilo je potrebno da se ustanovi koje varijable iz tog skupa najviše doprinose toj razlici, tj. da se među poželjnim osobinama nastavnika identifikuju one o čijem značaju pitomci svih upoređivanih grupa (akademija) nemaju isto mišljenje. U tu svrhu primenjena je univarijantna analiza varijanse rezultata navedenih grupa, za svaku osobinu - faktor posebno.

Ovim postupkom, na osnovu statističke značajnosti F-odnosa (tabela 2), utvrđeno je da se pitomci koji ne pripadaju istoj akademiji značajno međusobno razlikuju u pogledu preferiranja devet (od ukupno 16) osobina nastavnika. To su: temeljitost

Tabela 2. Preferiranost poželjnih osobina nastavnika u zavisnosti od vrste vojne akademije

F A K T O R I (poželjne osobine nastavnika)	Aritmetičke sredine grupa*			F-odnos	p
	VA KoV	VVA	MVA		
1. Temeljnost i sistematičnost u nastavnom radu	-.048	.064	-.073	3.599	.027
2. Orijehtacija na izgradjivanje vojne discipline	-.124	.259	.076	11.043	.000
3. Profesionalni odnos prema nastavnim obavezama	-.115	.209	.122	8.660	.000
4. Komunikativnost i smisao za humor	-.095	.142	.150	5.632	.004
5. Humanističko-demokratski odnos prema pitomcima	.061	-.123	-.044	2.547	.077
6. Nepriistrasnost, objektivnost i javnost vrednovanja, aktivnosti i rezultata rada pitomaca	-.030	.113	-.062	1.741	.174
7. Opšta obrazovanost i otvorenost za nova saznanja	.099	-.312	.109	13.185	.000
8. Karizmatičnost pojave i ponašanja	-.032	.159	-.129	3.789	.022
9. Doslednost u zahtevima i kontrolisanju rada pitomaca	.130	-.299	-.034	13.467	.000
10. Orijehtacija na osamostaljivanje pitomaca u vaspitno-obrazovnom procesu	-.044	.043	.107	1.370	.254
11. Fleksibilnost u odmeravanju zahteva i tolerantnost prema radnom angažovanju pitomaca	.029	-.068	-.008	.664	.520
12. Visok i psotojan radni elan	-.004	-.006	.028	.057	.944
13. Smisao za saradnju i odmerenost u zahtevima	.071	-.206	.052	5.647	.004
14. Stručna i didaktičko-metodička osposobljenost	-.001	-.063	.107	1.093	.336
15. Dobar karakter	-.005	.032	-.033	.178	.838
16. Otvorenost i drugarski odnos prema pitomcima	.073	-.152	-.048	3.760	.023

* Rezultati ispitanika izraženi su u faktorskim skorovima, pri čemu niža vrednost faktorskog skora označava viši stepen preferiranosti date osobine nastavnika.

i sistematičnost u nastavnom radu (faktor 1), orijentacija na izgradjivanje vojne discipline (faktor 2), profesionalni odnos prema nastavnim obavezama (faktor 3), komunikativnost i smisao za humor (faktor 4), opšta obrazovanost i otvorenost za nova saznanja (faktor 7), karizmatičnost pojave i ponašanja (faktor 8), doslednost u zahtevima i kontrolisanju rada pitomaca (faktor 9), smisao za saradnju i odmerenost u zahtevima (faktor 13) i otvorenost i drugarski odnos prema pitomcima (faktor 16). Ostale osobine nastavnika približno su jednako značajne za pitomce, bez obzira na to kojoj akademiji oni pripadaju.

Ako se podje od pretpostavke da su razlike izmedju grupa uzrokovane obeležjem ispitanika prema kome su (grupe) formirane, onda se nameće kao logičan zaključak da vrsta vojne akademije u kojoj se pitomci osposobljavaju za vojni poziv značajno utiče na njihovo preferiranje navedenih osobina nastavnika.

Ovim zaključnim sudom o uslovljenosti preferencije pitomaca njihovom pripadnošću određenoj akademiji iskazana je potpuna, na empirijskim pokazateljima zasnovana saglasnost sa prvom od četiri posebne hipoteze. Medjutim, saznanja do kojih smo došli testiranjem ove hipoteze nemaju veliku upotrebnu vrednost (praktičan značaj) ako se ne ustanovi izmedju kojih sve grupa postoje značajne razlike i kakav je smisao (predznak) tih razlika. Te dodatne (konkretnije) informacije o suštini razlika izmedju grupa pribavili smo primenom Dankanovog testa opsega (Duncan, 1967).

Pomoću ovog statističkog postupka koji se temelji na rezultatima univarijantne analize varijanse izdvojene su grupe izmedju kojih postoje značajne razlike, kao i one grupe koje u odnosu na zadati kriterijum čine homogen podskup. Tako, na primer, utvrđeno je da nastavnikovu temeljnost i sistematičnost u nastavnom radu najviše preferiraju pitomci Mornaričke vojne akademije, zatim pitomci Vojne akademije KoV, a najmanje pitomci Vazduhoplovne vojne akademije. Medjutim, prema Dankanovom testu, značajne razlike u ovom pogledu postoje samo izmedju Mornaričke i Vazduhoplovne VA, odnosno izmedju Vojne akademije KoV i Vazduhoplovne, dok Mornarička VA i Vojna akademija KoV čine homogen podskup.

Veća preferiranost ove osobine nastavnika od strane pitomaca mornara i pitomaca Vojne akademije KoV verovatno je uslovljena prirodom poslova (karakterom uloga) za koje se oni osposobljavaju u vojnoj akademiji, odnosno programskim zahtevima koji iz njih proizilaze. Naime, dužnosti na koje se raspoređuju svršeni pitomci Vojne akademije KoV i Mornaričke VA najčešće su komandne dužnosti, dok mladi piloti uglavnom nemaju takva zaduženja. Potporučnik u Kopненоj vojsci komanduje potčinjenom jedinicom (odeljenjem, vodom), potporučnik pomorac zapoveda delom brodske posade, dok je potporučnik pilot najčešće samo "individualni borac" bez komandirskih kompetentnosti. Osim toga, prve starešinske uloge mladih oficira u Kopненоj vojsci i Ratnoj mornarici skoro uvek uključuju i nastavničku funkciju što nije slučaj u Ratnom vazduhoplovstvu. Potporučnik pomorac i potporučnik u Kopненоj vojsci izvode najveći deo nastave sa jedinicom kojom komanduju i najodgovorniji su za njenu obučenost i borbenu gotovost, dok potporučnik pilot ne izvodi nastavu (osim kada obavlja dužnost instruktora letenja) i pošto nema potčinjene jedinice i, najčešće, nikome nije pretpostavljen, odgovoran je samo za sopstveno usavršavanje.

Pripremajući se za komandirsko-nastavničku ulogu, pitomci Vojne akademije KoV i Mornaričke VA uvidjaju prirodu, obim i težinu poslova koje ona nameće, kao što su, na primer, planiranje, organizovanje i kontrola rada potčinjenih u toku obuke ili rukovođenje vojnim kolektivom.

Ta saznanja, odnosno zainteresovanost za njih, koja se kod pitomaca ovih akademija spontano javlja i na koju ih stalno podsećaju nastavnici i pretpostavljene starešine, sigurno su jedan od razloga što oni, više nego njihove kolege-budući piloti, cene nastavnikovu temeljitost i sistematičnost u nastavnom radu, kao osobinu koja može da im posluži kao uzor za sopstveno ponašanje u ulozi planera, organizatora i neposrednog izvodjača nastave.

Druga osobina nastavnika o čijem značaju ne postoji saglasnost na nivou svih akademija jeste orijentacija i izgradjivanje vojne discipline. Ovu osobinu najviše cene pitomci Vojne akademije KoV, a najmanje pitomci Vazduhoplovne VA. Razlika izme-

dju ove dve grupe ujedno je i jedina značajna razlika, pošto, prema Dankanovom testu opsega, treća grupa (pitomci Mornaričke VA) sa svakom od druge dve čini homogen podskup.

Ovakva distribucija rezultata sasvim je očekivana i u skladu je sa, donekle, različitom ulogom, a time i različitim shvatanjem, pa i objektivizacijom vojne discipline u pojedinim vidovima oružanih snaga, iako je ona utemeljena na jedinstvenoj normativno-pravnoj osnovi. Po svemu sudeći, najveće razlike u tom pogledu postoje upravo između Kopnene vojske i Ratnog vazduhoplovstva, što se, po našem mišljenju, neminovno odražava i na vrednovanje onih oblika ponašanja nastavnika kroz koje se iskazuje njegov odnos prema vojnoj disciplini.

Pre svega, jedinice Kopnene vojske, u poredjenju sa odgovarajućim jedinicama Ratnog vazduhoplovstva, znatno su većeg i heterogenijeg sastava, sa nepovoljnijom obrazovnom strukturom i nepovoljnijim brojačnim odnosom profesionalnog (starešinskog) i neprofesionalnog (vojničkog) dela i sa većim brojem posrednika u procesu izdavanja naredjenja, obaveštavanja i izveštavanja. U njima je, takodje, u poredjenju sa vazduhoplovnim jedinicama istog ranga, teže ostvariti uvid u angažovanje i kvalitet rada svakog pojedinca, jer su efekti njihovih aktivnosti teže merljivi, a kriterijumi procenjivanja njihovog radnog i "borbenog" učinka manje precizni.

Neizbežna posledica ovih okolnosti jeste primetno formalizovanje odnosa subordinacije koje potencira značaj bespogovornog poštovanja utvrdjenih normi vojničkog ponašanja i međusobnog ophodjenja u duhu preporuke: "izvrši naredjenje pa onda prigovaraaj", proistekle iz nepisanog pravila: "naredjenje pretpostavljenog - zakon za potčinjene".

S obzirom na to, da su vojne škole pozvane da svoju ukupnu edukativnu misiju uskladjuju sa težišnim zahtevima sredina (jedinica, komandi, ustanova) u kojima će mlade starešine da obavljaju prve oficirske dužnosti, i da su obavezne da sadržajima i organizacijom života i rada stvaraju uslove za blagovremeno navikavanje pitomaca na uslove koji ih očekuju u trupi, logično je

da je opšta pedagoška klima u vojnoj akademiji, što znači i odnos prema disciplini (svesnoj ili formalnoj), u velikoj meri odraz opštih karakteristika obuke i vaspitanja u rodovima i službama onog vida oružanih snaga za čije potrebe akademija školuje starešinski podmladak. Ako se uzme u obzir ova dimenzija povezanosti škole i trupe, kao i neosporna činjenica da disciplinovanje kao neizostavna funkcija vojnog komandovanja ima u Ratnom vazduhoplovstvu primetno drugačiji smisao od onog u Kopненоj vojsci, sasvim je razumljivo postojanje navedenih razlika između pitomaca Vojne akademije KoV i pitomaca Vazduhoplovne VA u pogledu značaja koji oni pridaju nastavnikovoj orijentaciji na izgradjivanju vojne discipline.

U pogledu preferiranja osobine nastavnika koja je definisana trećim faktorom profesionalnim odnosom prema nastavnim obavezama, poredak grupa, kao i značajnost razlika između njih, isti su kao u prethodnom slučaju. I ovu osobinu najviše preferiraju pitomci Vojne akademije KoV, zatim pitomci Mornaričke VA, a najmanje pitomci Vazduhoplovne VA. Pri tome, značajne razlike postoje samo između prve i treće grupe.

Po našem mišljenju, glavni uzročnici ovih razlika implicitno su naznačeni u prethodnom komentaru. Osim toga, treba imati u vidu da profesionalni odnos prema nastavnim obavezama uvek sadrži i dozu činovničko-birokratske zvaničnosti prema kojoj su vazduhoplovci tradicionalno nepomirljivi. To, između ostalog, objašnjava izvesnu njihovu rezervisanost prema onim oblicima ponašanja nastavnika u kojima nije teško prepoznati takve elemente.

Kada je reč o preferiranju nastavnikove komunikativnosti i smisla za humor, poredak između poredjivanih grupa ispitanika nešto je drugačiji. Najveći značaj ovoj osobini pridaju pitomci Vojne akademije KoV, a najmanji pitomci Mornaričke VA. To su, ujedno, i jedine dve grupe između kojih postoji značajna razlika, pošto treća (pitomci Vazduhoplovne VA) sa svakom od njih čini homogen podskup.

Koje sve okolnosti utiču na različito vrednovanje ove osobine nastavnika, teško je prosuditi, tim pre što je reč o oso-

bini koja je identifikovana kao neosporno poželjna u skoro svim istraživanjima kojima su ispitivana mišljenja učenika o liku dobrog nastavnika. Moguće je da je manja oduševljenost pitomaca mornara nastavnikovim smislom za humor uslovljena samim njihovim opredeljenjem za ulogu pomorskog starešine, koja ima nešto šire značenje od uloge starešine istog ranga u Kopnenoj vojsci. Naime, pomorski oficir kao zapovednik plovnog objekta u stvari je zapovednik - suveren nad delom teritorije svoje zemlje, njen opunomoćeni predstavnik i oličenje njenog digniteta, unutar i izvan njenih granica - teritorijalnih voda. Zbog toga, njegovoj ukupnoj pojavi i ponašanju priliči dostojanstvena džentlmenska otmenost, ali i određena konvencionalna uglađenost i diplomatska zvaničnost i uzdržanost. Identifikujući se sa ulogom broskog suverena, pitomci mornari nastoje da usvoje manire svojih uzora, a verovatno žele (makar i nesvesno) da ih prepoznaju u liku svojih nastavnika od kojih tu ulogu treba da nauče.

Ako su ove pretpostavke tačke, razumljivo je zašto pitomci Mornaričke VA pridaju manji značaj nastavnikovoj komunikativnosti i smislu za humor. Izgleda da su oni više nego pitomci Vojne akademije KoV skloni da u ovoj osobini nastavnika uoče dimenziju neozbiljnosti ili neodmerene pričljivosti koja ne priliči jednom "morskom vuku", pa zato ne priliči ni nastavnicima koji ih za takvu ulogu pripremaju. S druge strane, možda je na veličinu razlike između ove dve grupe ispitanika odlučujuće uticala sklonost pitomaca Vojne akademije KoV da precenjuju značaj nastavnikovog smisla za humor. Pored ranije istaknutih specifičnosti Kopnene vojske kao socijalnog ambijenta i fizičkog prostora, na ovu pretpostavku upućuje činjenica koju smo utvrdili ovim istraživanjem, da su pitomci Vojne akademije KoV manje zadovoljni izborom profesije nego pitomci druge dve akademije. To znači da je kod njih unutrašnja motivacija za učenje i za izvršavanje ostalih nastavnih obaveza manje izražena i da su im u samom nastavnom procesu više potrebni određeni spoljni podsticaji - nešto što će nadoknaditi nedostatak visokih aspiracija, što će doprinostiti da atmosfera u razredu bude prijatnija (opuštenija), a nastavna komunikacija spontanija i što će učiniti relativno lakšim (podnoš-

ljivim) napore kojima su izloženi. Sigurno da u tom pogledu nastavnikova komunikativnost (veština uspostavljanja kontakta i vođenja spontanog dijaloga), kao i smisao za humor, imaju blagotvorno dejstvo i nezamenjivu stimulativnu funkciju, što se upravo iskazuje kroz njihovu visoku preferiranost od strane one kategorije pitomaca kojima su objektivno najpotrebniji.

Opšta obrazovanost i otvorenost za nova saznanja sledeća se osobina nastavnika u čijem preferiranju ne postoji saglasnost izmedju pitomaca različitih akademija. Ovu osobinu najviše preferiraju pitomci Vazduhoplovne VA, a zatim, pitomci Vojne akademije KoV i Mornaričke VA, pri čemu, poslednje dve grupe (pitomci VA KoV i MVA) čine homogen podskup, ali se svaka od njih značajno razlikuje od prve.

Ove razlike imaju, verovatno, svoje primarno izvorište u različitim kriterijumima selekcije kandidata za vojne akademije, koji su izraz različitih zahteva službe, ali i različitog interesovanja omladinaca za školovanje u pojedinim akademijama. U tom pogledu, Vazduhoplovna vojna akademija ima, neosporno, privilegovan položaj. Poznato je, naime, da je pilot jedno od najatraktivnijih "muških" zanimanja. Zbog toga postoji znatno veće interesovanje za Vazduhoplovnu vojnu akademiju nego za akademije druga dva vida oružanih snaga. Zahvaljujući tome, ona je u mogućnosti da primenjuje i znatno strože kriterijume selekcije koji obezbeđuju da u populaciji pitomaca budućih pilota većinu čine mladići natprosečnih senzomotornih i intelektualnih sposobnosti, izuzetnih emocionalno-motivacionih karakteristika, širokih interesovanja i izrazite saznavalačke radoznalosti.

Taj strogo selekcionisani profil učesnika vaspitno-obrazovnog procesa nameće i posebne zahteve u pogledu kvaliteta nastavničkog kadra, što se u ovom slučaju ispoljava i naglašenim preferiranjem nastavnikove opšte obrazovanosti i otvorenosti za nova saznanja. Osim toga, moguće je da je za posebnu naklonost pitomaca Vazduhoplovne VA prema ovoj osobini nastavnika prvenstveno zaslužno njihovo prethodno školovanje u Vazduhoplovnoj vojnoj gimnaziji, gde su sistematski navikavani na visoke edukativne

standarde, a na taj način i na visoko vrednovanje opšte obrazovanosti i saznavalačke mobilnosti nastavnika, bez kojih ti standardi ne mogu da se ostvare.

Između pitomaca budućih pilota, s jedne strane, i pitomaca Vojne akademije KoV i Mornaričke VA, s druge, postoji, takodje, značajna razlika i u pogledu preferiranja one osobine nastavnika koju smo označili kao karizmatičnost pojave i ponašanja. Medjutim, kao što se moglo i pretpostaviti, ovoj osobini nastavnika veći značaj pridaju pitomci Mornaričke VA i Vojne akademije KoV, nego pitomci Vazduhoplovne VA. Istovremeno (kao i u prethodnom slučaju), između prve dve grupe (akademije) nema bitnih razlika.

Ovakva distribucija rezultata sasvim je razumljiva ako se imaju u vidu ranije pomenute razlike između početnih starešinskih dužnosti u pojedinim vidovima oružanih snaga za koje se pitomci osposobljavaju u vojnoj akademiji. Pripremajući se za komandira jedinice (voda, čete), odnosno zapovednika dela brodske posade, pitomci Vojne akademije KoV i pitomci Mornaričke VA na neposredan i očigledan način (izučavanjem odgovarajućih sadržaja, igranjem komandirskih uloga i posmatranjem drugih u tim ulogama) dolaze do saznanja (koje vremenom prerasta u uverenje) da je za uspešno rukovodjenje vojnim kolektivom (i za rad s ljudima uopšte) veoma važno da starešina poseduje odredjen liderski šarm, da pleni svojom pojavom i držanjem, da uliva poverenje i sigurnost, da bude, uslovno rečeno, "rodjeni vodja". Tu dimenziju karizmatičnosti oni očekuju da prepoznaju i u pojavi nastavnika, koji na taj način "dokazuje" pred pitomcima svoju kompetentnost da sude luje u procesu njihovog pripremanja za starešinsku ulogu, da bude uzor dostojan poštovanja i oponašanja. Uostalom, ako nije sporna pedagoška istina da druge može uspešno da vaspitava samo onaj ko je i sam vaspitan, onda će osposobljavanju pitomaca za ulogu pretpostavljenog veći doprinos davati oni nastavnici koji poseduju izvesne liderske predispozicije. Razumljivo, to se prvenstveno odnosi na nastavnike vojna lica, ali, ipak, ne samo na njih.

Za pitomce Vazduhoplovne VA ova osobina nastavnika ima manji značaj, verovatno zbog toga što u njihovom školovanju težište nije na osposobljavanju za rukovodjenje i komandovanje jedinicom, već na savladavanju tehnike pilotiranja i na obučavanje za vodjenje borbe u vazduhu. U izvršavanju tih zadataka potporučnik pilot pojavljuje se uglavnom u ulozi "individualnog borca". U obavljanju svoje osnovne dužnosti on je odgovoran samo za svoj rad, a ne i za rad drugih (bar ne formalno-pravno i neposredno). On, najčešće, nema svojih potčinjenih, pa se lično i ne suočava sa problemima rukovodjenja. U svakom slučaju, mnogo manje se suočava s njima nego njegov kolega, potporučnik u Kopnenoj vojsci ili Ratnoj mornarici.

S obzirom na to da je značaj koji pitomci pridaju navedenoj nastavnikovoj osobini proporcionalan značaju koji ona ima za obavljanje starešinskih dužnosti u pojedinim vidovima oružanih snaga, može se reći da su utvrdjene razlike izmedju pitomaca budućih pilota i pitomaca druge dve akademije još jedan dokaz opravdanosti pretpostavke da učesnici vaspitno-obrazovnog procesa svoje zahteve prema nastavnicima odmeravaju u skladu sa osnovnim zahtevima uloge za koje ih oni pripremaju, odnosno doprinose tim pripremama.

Sledeća osobina nastavnika o čijem značaju pitomci različitih akademija nemaju jedinstveno mišljenje jeste doslednost u zahtevima i kontrolisanju rada pitomaca. Interesantno je da ovu osobinu najviše preferiraju pitomci Vazduhoplovne VA. U tom pogledu oni se značajno razlikuju od pitomaca Vojne akademije KoV, ali ne i od pitomaca Mornaričke VA, koji i sa jednim i sa drugim čine homogene podskupove.

Po našem mišljenju, jedan od glavnih uzroka navedenih razlika jesu značajne razlike izmedju pitomaca Vazduhoplovne VA i pitomaca Vojne akademije KoV u pogledu njihovog zadovoljstva izborom profesije, zbog čega oni različito doživljavaju nastojanje nastavnika da ih privoli na redovno izvršavanje nastavnih obaveza, jer ga sa različitih pozicija i iz različite perspektive posmatraju. Naime, u poredjenju sa ostalim pitomcima, a posebno u poredjenju sa pitomcima Vojne akademije KoV, pitomci Vazduho-

plovne VA znatno su zadovoljniji izborom profesije. To znači da su oni više nego pitomci Vojne akademije KoV zainteresovani za izučavanje sadržaja nastavnog programa i za sopstveno napredovanje u nastavnom procesu. Zahvaljujući tome, oni nastavnikovo insistiranje na redovnom izvršavanju nastavnih obaveza i nastojanje da ostvari potpun uvid u aktivnost i rezultate rada pitomaca ne doživljavaju kao "lov na neznanje", nepoverenje prema pitomcima, već kao izraz istinske zainteresovanosti i brige da oni potpuno ovladavaju odredjenim programskim sadržajima i kao izuzetnu priliku da blagovremeno dobiju povratnu informaciju o postignutom uspehu i instrukcije za dalji rad.

U svakom slučaju, generalan pozitivan stav pitomaca svih akademija prema ovoj osobini nastavnika ukazuje na njihov pozitivan stav prema programskim zahtevima i upućuje na zaključak da su oni, u celini gledajući, veoma zahvalna kategorija učesnika vaspitno-obrazovnog procesa sa stanovišta mogućnosti intenziviranja i obogaćivanja nastavne komunikacije.

Pitomci Vazduhoplovne VA znatno više od pitomaca Vojne akademije KoV preferiraju još dve poželjne osobine nastavnika. To su: a) smisao za saradnju i odmerenost u zahtevima i b) otvorenost i drugarski odnos prema pitomcima. Interesantno je da se i u ovom pogledu pitomci Mornaričke VA bitno ne razlikuju od pitomaca Vojne akademije KoV niti od pitomaca Vazduhoplovne VA.

Bliskost značenja ovih dveju osobina nastavnika čini logičnim sličnost kojom pitomci vrednuju njihov značaj. Isto tako, smatramo da je u oba slučaja logičan i predznak razlika između upoređivanih grupa. U prilog ovoj konstataciji dosta ubedljivo govore neke od prethodno obrazlaganih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada u pojedinim vojnim akademijama. Pri tome, prvenstveno imamo u vidu specifičnosti koje proizilaze iz različitih programskih zahteva akademija i uslova u kojima se oni ostvaruju, kao i one koje su posledica različitih pedagoških standarda formiranih, ne bez razloga, pod vidnim uticajem trupne nastavne prakse u datom vidu (rodu) oružanih snaga. Tako, na primer, obuka u letenju, koja predstavlja težišni deo u programskim zahtevima Vazduhoplovne VA,

zahteva izuzetno visok stepen saradnje i potpuno uzajamno poverenje nastavnika (instruktora letenja) i pitomca (budućeg pilota). Bez tih preduslova, ova obuka, niti može niti sme da se odvija. S druge strane, intenzivna neposredna saradnja u obuci u kojoj svaka ozbiljnija greška bilo kog učesnika (usled nestručnosti ili neodgovornosti) ostavlja, po pravilu, teške posledice, sama po sebi stimuliše nesebičnost, ohrabruje iskrenost i slobodoumnost i obogaćuje neformalnu komunikaciju izmedju davaoca znanja (konsultanta, instruktora, pomagača) i subjekta saznavanja, nudeći im kao jedinu obostrano prihvatljivu (i dovoljno primamljivu) alternativu odnos medjusobnog uvažavanja i razumevanja.

Takva nastavna situacija čini ne samo suvišnom nego i apsurdnom strogu zvaničnost izmedju nastavnika i učenika koju je tradicionalna škola uporno izmedju njih uspostavljala, nastojeći da jedne prema drugima drži na "pristojnoj" udaljenosti kojom se "čuvao" autoritet nastavnika, a učenik privikavao na nužnu pokornost.

Osim toga, u uslovima prenapregnutosti nastavnog plana i programa, u kojem značajan deo čine sadržaji koji se ne mogu realizovati samostalno (izvan nastavnog procesa), za pitomce je veoma značajno da nastavnik ne bude jednosmerna i neselektivna transmisija programskih zahteva, već da zna da, poštujući načelo prioriteta, u sadržaju gradiva prepozna ono što je najbitnije - suštinsko i da na njemu insistira ne oglašujući se pri tome o sugestije onih kojima su ti sadržaji namenjeni. Njihove sugestije ne mogu se ignorisati, pogotovu onda, kada su oni životno zainteresovani za odredjenu predmetnu oblast, kao što je, na primer, za buduće pilote tehnika letenja, za mornare navigacija, za inžinjerca rukovodjenje minskoeksplozivnim sredstvima i sl.

Kad se uzmu u obzir sve ove i prethodne napomene o specifičnostima vaspitnoobrazovnog procesa u pojedinim vojnim akademijama, sastavu učesnika i ulogama za koje se oni osposobljavaju, postaje razumljivo zašto pitomci Vazduhoplovne vojne akademije više od ostalih pitomaca (a znatno više od pitomaca Vojne akademije KoV) cene nastavnikov smisao za saradnju i odmerenost u zah-

tevim, kao i njegovu otvorenost i drugarski odnos prema pitomcima.

Naravno, postojanje svih navedenih razlika između upoređivanih grupa ispitanika ni u kom slučaju ne dovodi u pitanje generalan pozitivan stav pitomaca prema osobinama nastavnika koje su identifikovane kao poželjne na nivou čitavog uzroka.

Konačno, uz konstataciju da su prethodno analizirani rezultati potvrdili opravdanost pretpostavke o značajnom uticaju vrste vojne akademije na njihovo preferiranje odredjenih osobina nastavnika, važno je uočiti da su tome prvenstveno doprinele razlike između Vojne akademije KoV i Vazduhoplovne vojne akademije. Naime, među osobinama nastavnika koje prema rezultatima analize varijanse nisu jednako značajne za pitomce svih akademija (ukupno je devet takvih) postoji samo jedna o kojoj pitomci Vojne akademije KoV i pitomci Vazduhoplovne VA imaju približno isto mišljenje. To je komunikativnost i smisao za humor. Nasuprot tome, pitomci Mornaričke VA razlikuju se od pitomaca Vazduhoplovne VA samo u pogledu preferiranja triju osobina nastavnika. To su a) temeljitost i sistematičnost u nastavnom radu; b) karizmatičnost pojave i ponašanja i c) opšta obrazovanost i otvorenost za nova saznanja. Prve dve znatno više preferiraju pitomci Mornaričke VA, a treću pitomci Vazduhoplovne VA. Isto tako, vredno pažnje je i to da je samo jedna razlika između pitomaca Mornaričke VA i pitomaca Vojne akademije KoV statistički značajna (u pogledu preferiranja nastavnikove komunikativnosti i smisla za humor). To znači da su shvaćanja pitomaca ove dve akademije o liku dobrog nastavnika, i pored izvesnih razlika, veoma bliska. Pored navedenih, za to su verovatno zaslužne i neke druge okolnosti čije bi identifikovanje i procena njihovog uticaja mogle da budu predmet posebnog istraživanja.

4.2.2. Uticaj faze (godine) školovanja pitomaca na njihovo preferiranje odredjenih osobina nastavnika

Hipoteza o povezanosti ispitivanih preferencija pitomaca sa godinom njihovog školovanja na vojnoj akademiji testirana je, takodje, multivarijantnom analizom varijanse. Analiza je uradjena na rezultatima triju grupa ispitanika - pitomaca vojnih akademija.

Svakom grupom bila je obuhvaćena po jedna godina školovanja (prva, druga ili treća). U skladu sa postavljenom hipotezom, razlike između grupa, kao i u prethodnom slučaju, određivane su s obzirom na to koliko ispitanici koji su njima obuhvaćeni preferiraju navedene poželjne osobine nastavnika.

Pošto je multivarijantnom analizom varijanse potvrđeno postojanje značajnih razlika između grupa u odnosu na preferiranoost svih osobina nastavnika zajedno (F-odnos = 3,94; p=0.00), primenom univerzitetne analize varijanse identifikovane su osobine koje su najviše zaslužne za postojanje te razlike, tj. osobine koje nisu jednako preferirane na svim godinama školovanja. To su: temeljitost i sistematičnost u nastavnom radu (faktor 1), orijentacija na izgradjivanje vojne discipline (faktor 2), profesionalni odnos prema nastavnim obavezama (faktor 3), komunikativnost i smisao za humor (faktor 4), humanističko-demokratski odnos prema pitomcima (faktor 5), opšta obrazovanost i otvorenost za nova saznanja (faktor 7) i fleksibilnost u odmeravanju zahteva i tolerantnost prema radnom angažovanju pitomaca (faktor 11).

Visok nivo značajnosti razlike između upoređivanih grupa u pogledu preferiranja ovih osobina nastavnika (tabela 3) dovoljno je reći dokaz opravdanosti pretpostavke o uslovljenosti te preferencije godinom školovanja pitomaca. Medjutim, potpuniji uvid u povezanost ovih pojava podrazumeva da se za svaku od navedenih nastavnikovih osobina čija preferiranost nije ista na svim godinama školovanja utvrdi da li se u ovom pogledu sve tri grupe međusobno značajno razlikuju, ili razlika postoji samo među nekima od njih.

Do ovih dodatnih informacija koje se nadovezuju na rezultate analize varijanse i omogućuju njihovu potpunu interpretaciju došli smo (kao i u prethodnom slučaju) Dankanovim testom opsega. Njime je, na primer, utvrđeno da se u pogledu preferiranja nastavnikove temeljivosti i sistematičnosti u nastavnom radu, značajno međusobno razlikuju samo pitomci prve i druge godine školovanja, dok pitomci treće godine i sa jednim i sa drugima čine homogen podskup.

Tabela 3. Preferiranost poželjnih osobina nastavnika u zavisnosti od godine školovanja

F A K T O R I (poželjne osobine nastavnika)	Aritmetičke sredine grupa*			F-odnos	p
	1.god.	2.god.	3.god.		
1. Temeljnost i sistematičnost u nastavnom radu	-.126	.141	-.005	4.783	.009
2. Orijehtacija na izgradjivanje vojne discipline	-.119	.071	.052	2.993	.049
3. Profesionalni odnos prema nastavnim obavezama	.175	-.151	-.034	7.381	.001
4. Komunikativnost i smisao za humor	.126	-.013	-.112	3.994	.018
5. Humanističko-demokratski odnos prema pitomcima	.134	-.064	-.073	3.768	.023
6. Nepristrasnost, objektivnost i javnost vrednovanja aktivnosti i rezultata rada pitomaca	-.045	.117	-.062	2.574	.075
7. Opšta obrazovanost i otvorenost za nova saznanja	-.124	-.057	.174	6.850	.001
8. Karizmatičnost pojave i ponašanja	.021	.096	-.109	2.904	.058
9. Doslednost u zahtevima i kontrolisanju rada pitomaca	.051	-.041	-.013	.595	.557
10. Orijehtacija na osamostaljivanje pitomaca u nastavnom procesu	-.080	-.026	.103	2.465	.084
11. Fleksibilnost u odmeravanju zahteva i toleranost prema radnom angažovanju pitomaca	.127	.051	-.171	6.685	.002
12. Visok i postojan radni elan	-.031	.077	-.039	1.097	.335
13. Smisao za saradnju i odmerenost u zahtevima	.110	-.059	-.054	2.515	.079
14. Stručna i didaktičko-metodička osposobljenost	.071	-.037	-.036	1.048	.352
15. Dobar karakter	.023	.092	-.111	2.890	.062
16. Otvorenost i drugarski odnos prema pitomcima	-.082	.049	.035	1.396	.247

* Rezultati ispitanika izraženi su u faktorskim skorovima, pri čemu niži faktorski skor označava viši stepen preferiranosti date osobine nastavnika.

Različito preferiranje ove osobine nastavnika u prvoj i drugoj godini školovanja, po našem mišljenju, potiče od različite prilagodjenosti pitomaca većoj autonomnosti u procesu usvajanja znanja, ali i većoj ličnoj odgovornosti za ishod toga procesa. Poznato je da u visokoškolskom obrazovanju podučavanje ne podrazumeva uvek davanje gotovih znanja, već često samo osnove i instrukcije za njihovo samostalno usvajanje i obogaćivanje. Medjutim, ovladavanje tom novom ulogom zahteva odredjen period navikavanja, prvenstveno zbog toga što je dugo trajalo priladjavanje na sasvim drugačiju ulogu i, drugo, što ta nova uloga nameće dojučerašnjim srednjoškolcima znatno veću odgovornost za sopstveni uspeh, upravo ono čime oni, objektivno gledajući, ne mogu biti posebno oduševljeni, pogotovu ne u početku. Uostalom, ljudi se retko zalažu za veću sopstvenu odgovornost, ma koliko da je ona primerena funkciji koju obavljaju, ukoliko ona nije kompenzovana značajnom dobiti (materijalne, socijalne ili psihološke prirode).

Kada je reč o pitomcima vojne akademije na prvoj godini školovanja, sigurno da je njima teže nego pitomcima starijeg uzrasta da se snadju u toj izmenjenoj ulozi i iskoriste prednosti koje ona pruža, jer se u njoj prvi put nalaze. Njima, svakako, teže pada povećana odgovornost za sopstveni uspeh koju ne može u potpunosti da im kompenzira relativno veća sloboda u vaspitno-obrazovnom procesu od one koju su do tada imali, pa je realno pretpostaviti da bi se oni rado odrekli tog "viška" odgovornosti u korist nastavnika, ili ga bar sa njima podelili. Verovatno zbog toga, oni su skloni da se i više nego što to preporučuju načela visokoškolske didaktike oslanjaju na nastavnika, očekujući od njega da sadržaje koji su predmet saznavanja prezentuje u finalizovnoj formi koja ne zahteva od učenika dalje studiranje već pamćenje prezentovanog, da bude sveobuhvatan informator i iscrpni eksplikator.* Svojevrsan izraz takvih očekivanja, koja su sasvim

* Dokaz da se i u visokoškolskom obrazovanju donekle povladjuje ovakvim anti-andragoškim zahtevima jeste neosporna činjenica da se neki ispiti mogu položiti samo na osnovu beležaka sa predavanja (dakle, bez istinskog studiranja) i da nije retkost da se prigovara nastavnicima što na ispitu postavljaju studentima pitanja o kojima nisu govorili na predavanju.

legitimna na nižim nivoima školovanja, ali ne u potpunosti primenjena visokoškolskom, jeste izrazito pozitivan stav pitomaca prve godine školovanja prema temeljitosti i sistematičnosti, odnosno postupnosti nastavnikovog postupanja u procesu obrade programskih sadržaja.

Manja "oduševljenost" pitomaca druge godine ovom osobinom nastavnika verovatno je rezultat njihovih saznanja da nije najvažnije to koliko nastavnik detaljno objašnjava novo gradivo, koliko informacija sopštava u toku časa, odnosno, koliko gotovih znanja servira, već koliko ih na taj način osposobljava za samostalno izučavanje - studiranje predmeta i primenu usvojenih znanja.

Uz ovakvu interpretaciju razlika između prve i druge godine, umesto je upitati se: zašto onda ne postoji i značajna razlika između prve i treće godine? Mislimo da objašnjenje za to treba tražiti u činjenici da se pitomci treće godine nalaze na početku nove faze svog profesionalnog osposobljavanja, na startu tzv. perioda specijalističkog, odnosno rodovskog školovanja, koje se znatno razlikuje od prethodnog, tako da su i oni kao i pitomci "brucoši", dovedeni u situaciju da se "po kratkom postupku" prilagode ne samo novim programskim zahtevima nego i didaktičkim posebnostima koje iz njih proizilaze. Prirodno je da u takvim okolnostima učenici očekuju od nastavnika veću pomoć u vidu iscrpne (postupne, temeljite i sistematske) eksplikacije nastavnog gradiva. Ovo očekivanje je tim razumljivije ako je, kao u slučaju specijalističkog školovanja na vojnoj akademiji, reč o nastavnim programima čiji značajan deo čine sadržaji koji se ne mogu usvojiti samostalno, bilo zbog toga što je to neizvodljivo bez odgovarajućih nastavno-tehničkih sredstava (naoružanja, opreme), bilo zbog toga što su to sadržaji koji su nedovoljno ili neadekvatno zastupljeni u postojećoj nastavnoj literaturi (na primer, novine u naoružanju i načinu upotrebe stranih oružanih snaga).

Druga osobina nastavnika kojoj pitomci svih godina školovanja ne pridaju isti značaj jeste orijentacija na izgradjivanje vojne discipline. Prema rezultatima Dankanovog testa opsega, odnos između upoređivanih grupa u pogledu preferiranja ove oso-

bine isti je kao i u prethodnom slučaju, s tim izuzetkom što su značajne razlike utvrđene ne samo između prve i druge godine nego i između prve i treće (oba puta u korist prve), dok druga i treća godina i u ovom slučaju čine homogen podskup.

Mada je bilo dovoljno argumenata za očekivanje da nastavnikovu orijentaciju na izgradjivanje vojne discipline više cene pitomci starijeg uzrasta nego mladjeg, dobijene razlike suprotnog predznaka nisu iznenadjujuće. U vezi s tim treba imati u vidu da je predstava o armiji s kojom srednjoškolci dolaze na školovanje u vojnu akademiju vidno obojena predubedjenjem da u vojnoj organizaciji sve mora besprekorno da funkcioniše, da sve bude na svom mestu, da se zna šta ko i kako treba da radi i ko je za šta odgovoran i da je, shodno tome, disciplina nešto što se u armiji samo po sebi podrazumeva i što ni u kom slučaju ne može da se dovede u pitanje.

Iz tog prethodno formiranog pozitivnog stava pitomaca prema vojnoj disciplini uopšte proizilazi i njihov pozitivan stav prema ponašanju nastavnika koje je u funkciji njenog izgradjivanja. On je manje izražen kod pitomaca druge i treće godine, verovatno zbog toga što oni, zahvaljujući bogatijem vojničkom iskustvu, u nastavnikovom insistiranju na poštovanju normi kojima su regulisana prava, obaveze i međjusobni odnos učesnika vaspitno-obrazovnog procesa, lakše uočavaju (češće registruju) neizbežne primese autokratskog i formalističkog ponašanja neprimerenog nivoa školovanja i sastavu učesnika. S druge strane, relativno veliki značaj koji pitomci prve godine pridaju nastavnikovoj orijentaciji na izgradjivanje vojne discipline može se dovesti u vezu sa opšte poznatom istinom da ljudi, kada su emocionalno nesigurni i kada se nalaze u kriznoj i njima nedovoljno poznatoj situaciji, ispoljavaju posebnu naklonost prema autokratskom stilu rukovodjenja (Kreč, Krečfild i Balaki, 1972). Naravno, situacija u kojoj se nalaze pitomci u prvoj godini školovanja ne može se ni u kom slučaju smatrati za njih kriznom. Međutim, neosporno je da je ona njima neuporedivo manje jasna nego njihovim starijim kolegama i da se emocionalna nesigurnost (ako se uopšte pojavljuje u ozbiljnijem obliku) češće sreće kod pitomaca koji su na početku

svog profesionalnog osposobljavanja nego kod onih koji su već prevalili znatan deo toga puta i kojima nije neophodan psihološki oslonac u liku autoritarnog, besprekorno disciplinovanog ("vojnički izgrađenog") nastavnika.

Sledeća osobina nastavnika koja nije jednako preferirana na svim godinama školovanja jeste profesionalni odnos prema nastavnim obavezama. Za razliku od prethodne, ovu osobinu najviše preferiraju pitomci druge godine, a najmanje pitomci prve godine. Treća grupa sa svakom od njih čini homogen podskup, tako da u ovom slučaju značajna razlika postoji samo između prve i druge godine.

Veća naklonost pitomaca starijeg uzrasta prema ovoj osobini nastavnika verovatno je rezultat njihovog objektivnijeg gledanja u ulogu nastavnika u vojnoj akademiji utemeljenog na saznanju da u visokoškolskom obrazovanju (uključujući i vojno), s obzirom na obim i kompleksnost programskih zahteva, nastavnik mora više da se usredsredi na rešavanje stručnih problema iz okvira svog predmetnog područja. Pitomci, u stvari, vremenom uvidjaju da je neracionalno i suprotno njihovom interesu da nastavnik rasipa snage na nešto što nije neposredno u vezi sa njegovim predmetom. Takav stav pitomaca, kojim se izražava uvažavanje načela prioriteta nastavnikovog angažovanja u vaspitno-obrazovnom procesu, ima realno pokriće i u činjenici da su u vojnoj organizaciji nadležnosti dovoljno precizno razgraničene, da nema nepokrivenih delatnosti i da nije preko potrebno da nastavnik preuzima funkcije za koje nije u potpunosti kompetentan. Osim toga, pitomci uvidjaju da je realan domet nastavnikovog uticaja na tokove života i rada izvan nastave relativno mali i da je u tom slučaju naj mudrije, u stvari najekonomičnije rešenje, da se on drži svog osnovnog posla, ne ignorišući potrebu odmerenog angažovanja na zadacima koji su komplementarni nastavnim.

Moguće da je jedan od razloga što najmladji pitomci imaju manje "razumevanja" za takvo "sektaško" ponašanje nastavnika, njihova donekle idealizovana predstava o vojnoj nastavi i nastavniku koju su formirali pre dolaska u vojnu akademiju. U tu predstavu oni ne mogu u potpunosti (bez ostatka) da uklope lik nastavnika "profesionalca", koji "gleda uglavnom svoja posla". U nje-

govom krajnje racionalnom ponašanju oni prepoznaju dimenziju činovničkog odnosa prema radu i izvesne odlike birokratske neosetljivosti za lične probleme učesnika nastavnog procesa. U svakom slučaju, biti dobar nastavnik u prvoj godini školovanja znači biti nešto više od dobrog davaoca znanja, stručnog konsultanta ili instruktora.

U pogledu preferiranja nastavnikove komunikativnosti i smisla za humor, značajna razlika postoji jedino između prve i treće godine, i to u korist treće. Pošto susedne godine (prva sa drugom, odnosno druga sa trećom) čine, u ovom slučaju, homogene podskupove, može se reći da se preferiranost ove osobine nastavnika neznatno ali konstantno povećava sa promenom godine školovanja, tj. da je upravo proporcionalna vremenu koje su pitomci proveli na školovanju u vojnoj akademiji. Smatramo da je razlog tome korekcija prvobitne predstave o liku dobrog nastavnika, formirane donekle pod uticajem poznatih stereotipova o vojnom pozivu kao izrazito "muškom" zanimanju, rezervisanom samo za krajnje ozbiljne i odvažne, koji, baš zbog toga, treba da računaju na primerno strog režim obuke u vojnoj akademiji i, naravno, na krajnju ozbiljnost nastavnika, primernu ozbiljnosti i važnosti zanimanja za koje se uz njegovu pomoć osposobljavaju. Opređeljujući se za vojni poziv, pitomci su dali svoj glas, odnosno izrazili svoju naklonost toj očekivanoj akademiji naglašeno ozbiljnog lica i otmenog i dostojanstvenog držanja kakvo dolikuje kući visokog renomea. Zbog toga oni na početku školovanja s izvesnom rezervom, a možda i nevericom, prihvataju nastavnikovu spremnost za šalu i neposrednost u uspostavljanju kontakta kao nešto što od njega nisu očekivali, nešto što on nije obavezan da posebno ispoljava i čemu oni nisu spremni da bezuslovno pripišu veliku vrednost, jer, jednostavno, nisu na to pripremljeni. Vremenom, oslobadajući se pomenutih stereotipova i predubedjenja, pitomci u nastavnikovoj komunikativnosti i smislu za humor nalaze kvalitete značajne ne samo za razbijanje monotonije standardizovanih oblika vojne nastave i za stvaranje prijatne pedagoške klime u razredu, nego i za intenzivisanje i obogaćivanje same nastavne komunikacije i povećavanje raznovrsnosti i produktivnosti vaspitno-obrazovnog rada. Znatno veća

preferiranost ove osobine nastavnika od strane pitomaca starijeg uzrasta upravo je izraz tog šireg i, svakako, objektivnijeg shvaćanja njene pedagoške funkcije.

Potpuno istovetna sa prethodnom distribucijom rezultata jeste i distribucija rezultata koji govori o značaju koji pitomci različitih godina školovanja pridaju nastavnikovoj fleksibilnosti u odmeravanju zahteva i tolerantnosti prema radnom angažovanju pitomaca.

Neosporna bliskost ove osobine nastavnika sa komunikativnošću i smislom za humor daje pravo na pretpostavku da iza istovetnog smera i intenziteta promene njihove preferiranosti sa promenom godine školovanja, stoje, takodje, slični, ako ne i istovetni uzročnici. Naravno, pored navedenih okolnosti, postoje i neki posebni razlozi što pitomci u drugoj i trećoj godini školovanja pridaju veći značaj nastavnikovoj fleksibilnosti u odmeravanju zahteva i tolerantnosti prema radnom angažovanju pitomaca. Jedan od njih svakaiko je umnožavanje nastavnih obaveza, zbog povećanja broja i obima nastavnih predmeta i zbog zaostalih ispita (posebno pri prelasku iz druge godine u treću). Osim toga, starije pitomce karakteriše i veća kritičnost prema sadržajima saznavanja, a, istovremeno, raznovrsnije potrebe i interesovanja čije zadovoljavanje zahteva veću raznovrsnost i slobodu angažovanja u nastavnom procesu i izvan njega. To, posmatrano iz ugla pitomaca, samo po sebi podrazumeva spremnost nastavnika da ispolji određenu elastičnost u postavljanju zahteva i tolerantnost prema radnom angažovanju pitomaca, ne nužno u smislu odustajanja od zahteva, već u smislu uvažavanja značaja ostalih njihovih obaveza i potreba. U svakom slučaju, utvrdjene razlike i sličnosti izmedju uporedjivanih grupa (godina školovanja) u pogledu preferiranja ove osobine nastavnika u skladu su kako sa našim iskustvenim saznanjima, tako i sa fundamentalnim andragoškim stavovima.

Kao i u prethodna dva slučaja, pitomci druge i treće godine, u poredjenju sa pitomcima prve godine, znatno više cene i nastavnikov humanističko-demokratski odnos prema pitomcima. Razlika je samo u tome što u ovom slučaju postoji samo jedan homogen podskup koji čine pitomci druge i treće godine.

Povećavanje preferiranosti ove osobine nastavnika sa promenom godine školovanja nije bilo teško predvideti. Ono je, u stvari, izraz učvršćivanja uverenja pitomaca u legitimnost njihovog zahteva za ravnopravnom pozicijom u vaspitno-obrazovnom procesu, uverenja o pravu na demokratski dijalog i partnerstvo u nastavi kao ostvarljive didaktičke ideale i primarne pretpostavke za oživotvorenje fundamentalnih načela vaspitno-obrazovnog rada s odraslima. Čvrstina tog uverenja kod pitomaca druge i treće godine temelji se na njihovom relativno bogatom vojničkom i pedagoškom iskustvu. Ono ih uči da humanizacija odnosa nastavnika i pitomca, sa nesumnjivo pozitivnim uticajem na opštu pedagošku klimu u akademiji, a time i na efikasnost vaspitno-obrazovnog delovanja, ni u kom slučaju ne dovodi u pitanje opredeljenje za izgradjivanje čvrste vojne discipline i ne protivureči zahtevima rukovodjenja i komandovanja. Oni su uvereni da prisan, neposredan, nestandardizovan i neizveštačen ljudski kontakt nastavnika sa pitomcima ne stvara od njih "mekušce", "antivojнике", "večite nezadovoljnike", "isterivače pravde" i "dežurne kritizere" koji samo zadaju glavobolju pretpostavljenim starešinama; da ne indukuje kod pitomaca odbojnost prema normama vojničkog života, već ih, prvenstveno, podstiče da razmišljaju svojom glavom, pomaže im da razlikuju svesnu disciplinu od formalne, da odvoje bitno od nebitnog, da steknu samopouzdanje i sačuvaju dostojanstvo, da znaju da cene sebe i druge. Posmatran u svetlosti tih saznanja, humanističko-demokratski odnos nastavnika prema učesnicima vaspitno-obrazovnog procesa dobija u očima pitomaca značenje poželjne osobine primarnog reda vrednosti.

Ukazujući na stalno povećavanje preferiranosti ove osobine nastavnika, rezultati ovog istraživanja još jednom su, makar na posredan način, potvrdili uglavnom nespornu, ali često nedovoljno uvažavanu pa i ignorisanu istinu da demokraciji i humanizmu nikada ne može biti previše, bar ne u odnosima među ljudima sličnih opredeljenja i bliskih interesa.

Medju poželjnim osobinama nastavnika, postoji još jedna o čijem značaju pitomci svih godina školovanja nemaju isto mišljenje. To je nastavnikova opšta obrazovanost i otvorenost za nova saznanja. Interesantno je da pitomci prve i druge godine pri-

pisuju ovoj osobini znatno veći značaj nego pitomci na trećoj godini školovanja. Istovremeno, između pitomaca prve i druge godine u ovom pogledu nema značajnih razlika.

Veoma je teško izreći sud o tome šta je glavni razlog ovakve, za nas uglavnom neočekivane distribucije rezultata. Bilo bi, naime, prirodno da se sa godinama školovanja, u skladu sa proširivanjem vidika, odnosno obogaćivanjem saznanja pitomaca, povećava (bar simbolično) i njihova naklonost prema nastavnikovoj opštoj obrazovanosti i otvorenosti za nova saznanja. Sasvim suprotan trend ukazuje na presudan uticaj nekih drugih činilaca na preferiranje ove osobine nastavnika. To bi, na primer, mogla da bude znatno veća zastupljenost opštevojnih i opšteobrazovnih predmeta u nastavnim programima za prvu i drugu godinu školovanja nego za treću. Realizacija ovih predmeta omogućava potpunije i očiglednije ispoljavanje, odnosno veću neposrednu upotrebljivost opšteobrazovnih znanja nastavnika, što je, verovatno, jedan od razloga što ih pitomci prve dve godine školovanja povoljnije vrednuju. Naravno, nastavnikova opšta obrazovanost i otvorenost za nova saznanja imaju i u narednoj fazi školovanja značajnu ulogu u ostvarivanju visokog kvaliteta nastave, prvenstveno sa stanovišta zahteva idejnosti, sistematičnosti i logičko-sadržajne korelacije vaspitno-obrazovnog rada. Ipak, mora se priznati da je u specijalističkoj obuci, u kojoj znatan deo sadržaja saznavanja čini usvajanje veština, odnosno primena ranije stečenih znanja, vrednost ove dimenzije poželjnog profila nastavnika manje očigledna. Ona je, na neki način, u drugom planu, u senci nastavnikovih stručno-specijalističkih znanja i veština, te joj, verovatno zbog toga, u ovoj fazi školovanja pitomci pripisuju manji značaj od onoga koji joj objektivno pripada. U tom favorizovanju aplikativnih (stručno-specijalističkih) znanja na račun fundamentalno-teorijskih, karakterističnom za fazu specijalističkog školovanja, nalazi se, po našem mišljenju, značajan uzročnik manje naklonosti pitomaca treće godine prema nastavnikovoj opštoj obrazovanosti i otvorenosti za nova saznanja.

Postojanje značajnih razlika između upoređivanih grupa u pogledu preferiranja većeg broja poželjnih osobina nastav-

nika, kao i logičan predznak ovih razlika, dovoljno su ubedljiv dokaz osnovanosti pretpostavke o povezanosti ispitivanih preferencija pitomaca sa njihovim andragoškim obeležjima prema kojima su grupe formirane. Istovremeno, analizirani rezultati istraživanja upućuju na zaključak da lik dobrog nastavnika sa stanovišta preferencije pitomaca, i pored njegove relativno stabilne globalne strukture, nije statična pojava i da medju činionicima koji je determinišu važno mesto pripada specifičnostima vaspitno-obrazovnog rada u pojedinim fazama školovanja. Pri tome, prvenstveno imamo na umu specifične programske zahteve i posebne uslove u kojima se oni ostvaruju, ali i izvesne razlike u uzrasnim karakteristikama pitomaca različitih godina školovanja. Koliki je udeo uticaja svakog od ovih činilaca u sumarnom učinku njihovog zajedničkog delovanja nije moguće pouzdano proceniti bez dodatnih empirijskih pokazatelja, odnosno sveobuhvatne analize opštih i posebnih okolnosti u kojima oni deluju. U vezi s tim treba imati u vidu i to da preferirani lik nastavnika vojnih akademija nije samo izraz simultanog delovanja različitih situacionih faktora, nego i individualnih karakteristika ispitanika, o čemu svedoče rezultati istraživanja prezentovani u narednom poglavlju.

4.3. Uticaj psihičkih obeležja pitomaca na njihovo preferiranje odredjenih osobina nastavnika

Polazeći od neosporne istine da je svako ocenjivanje (vrednovanje) podložno uticaju takozvane lične jednačine ocenjivača, pretpostavili smo da postoji značajna povezanost izmedju psihičkih obeležja ispitanika kao determinanti te jednačine, i njihovog preferiranja, odnosno vrednovanja odredjenih osobina nastavnika. U cilju testiranja ove globalne pretpostavke, izvršena su dva istraživačka zadatka. Jedan, kojim je ispitana uslovljenost pomenutih preferencija pitomaca njihovom motivacijom za vojni poziv i, drugi, kojim su identifikovane crte ličnosti pitomaca koje najviše utiču na njihovo preferiranje pojedinih osobina nastavnika. Priroda i sadržaj svakog od ovih zadataka opredelili su i posebne načine njihovog realizovanja, odnosno posebne postupke

obrade empirijskih podataka. U prvom slučaju primenjena je multivarijantna analiza varijanse, a u drugom - regresijska analiza.

4.3.1. Uticaj motivacije pitomaca za vojni poziv na njihovo preferiranje odredjenih osobina nastavnika

Testiranje hipoteze o postojanju značajne povezanosti motivacije pitomaca za vojni poziv i njihovog preferiranja odredjenih osobina nastavnika izvršeno je multivarijantnom analizom varijanse. U ovom slučaju upoređivane su distribucije rezultata (faktorskih skorova) triju grupa ispitanika različito motivisanih za vojni poziv. Prvu grupu činila je trećina najmanje motivisanih pitomaca, drugu - trećina prosečno motivisanih, a treću - trećina najviše motivisanih pitomaca.

Za razliku od prethodno testiranih hipoteza, ova se nije pokazala osnovanom. Naime, vrednost F-odnosa utvrdjenog multivarijantnom analizom varijanse ($F\text{-odnos} = 0.889$; $p = 0.646$) znatno je niža od statistički značajne. Znatno nižu vrednost od statistički značajne imaju i svi F-odnosi dobijeni univarijantnom analizom varijanse rezultata istih grupa za svaku osobinu nastavnika posebno (tabela 4). To konkretno znači da su razlike između grupa u pogledu preferiranja poželjnih osobina nastavnika (svih zajedno i svake posebno) približno jednake razlikama unutar samih grupa.

Na osnovu ovakvih rezultata analize varijanse može se zaključiti da ispitivane preferencije pitomaca nisu u korelaciji sa njihovom motivacijom za vojni poziv i da nema osnova za pretpostavku da je ovim njihovim obeležjem uslovljena preferiranost bilo koje od navedenih osobina nastavnika. Ipak, ovaj zaključak ne može se prihvatiti bez rezerve, a pogotovu se ne može generalizovati. Jer, motivacija za vojni poziv je kompleksna i višedimenzionalna pojava, koja se ne može izraziti jednokomponentnom varijablom, kao što je to učinjeno u ovom istraživanju. Zato, nije isključeno da neke njene dimenzije značajno utiču na preferiranje pojedinih osobina nastavnika. Moguće je da je njihov uticaj različito usmeren i da je to razlog što se u "prisilno" su-

Tabela 4. Preferiranje poželjnih osobina nastavnika u zavisnosti od motivacije pitomaca za vojni poziv

F A K T O R I (poželjne osobine nastavnika)	Aritmetičke sredine grupa*			F-odnos	p
	1.god.	2.god.	3.god.		
1. Temeljnost i sistematičnost u nastavnom radu	-.032	-.109	-.032	.280	.760
2. Orijentacija na izgradjivanje vojne discipline	-.087	-.208	-.123	.556	.579
3. Profesionalni odnos prema nastavnim obavezama	-.142	-.049	-.134	.405	.673
4. Komunikativnost i smisao za humor	-.223	-.086	-.046	1.304	.272
5. Humanističko-demokratski odnos prema pitomcima	.016	.086	.122	.464	.635
6. Nepristrasnost, objektivnost i javnost vrednovanja aktivnosti i rezultata rada pitomaca	-.012	.026	-.071	.340	.717
7. Opšta obrazovanost i otvorenost za nova saznanja	.13	.059	.111	.394	.681
8. Karizmatičnost pojave i ponašanja	-.097	.040	.039	.988	.626
9. Doslednost u zahtevima i kontroli-sanju rada pitomaca	.037	.105	.272	2.260	.103
10. Orijentacija na osamostaljivanje pitomaca u nastavnom procesu	-.046	-.020	-.064	.072	.930
11. Fleksibilnost u odmeravanju zahteva i tolerantnost prema radnom angažovanju pitomaca	.199	.060	-.042	2.261	.103
12. Visok i postojan radni elan	.080	-.003	-.069	.809	.550
13. Smisao za saradnju i odmerenost u zahtevima	.020	.168	.003	1.223	.295
14. Stručna i didaktičko-metodička osposobljenost	-.104	.042	.074	1.370	.254
15. Dobar karakter	.003	-.002	-.032	.050	.951
16. Otvorenost i drugarski odnos prema pitomcima	.087	.059	.117	.133	.876

* Rezultati ispitivanja izraženi su u faktorskim skorovima, pri čemu niža vrednost faktorskog skora označava viši stepen preferiranosti date osobine nastavnika.

miranom učinku ne ispoljava kao dovoljno značajan, iako kao takav objektivno postoji. U svakom slučaju, potpuniji uvid u povezanost ovih pojava zahteva dodatne istraživačke napore u kojima bi pored opšteg nivoa motivacije za vojni poziv bila uzeta u obzir i njena struktura s obzirom na faktore koji je determinišu i način na koji se ona ispoljava.

4.3.2. Uticaj crta ličnosti pitomaca na njihovo preferiranje određenih osobina nastavnika

Verovatno da nema nastavnika o kojem svi njegovi učenici imaju isto mišljenje. Mišljenja su podeljena i o onim nastavnicima za koje je evidentno da se jednako korektno odnose prema svim učesnicima i koji, objektivno gledajući, ne daju povoda da o njima različito sude oni za koje se pretpostavlja da ih najbolje poznaju. Uzrok tome ili je različito vidjenje pojedinih nastavnikovih kvaliteta, ili, pak, njihovo različito vrednovanje od strane učenika. Kada je reč o različitim ocenama koje pitomci vojne akademije izriču o svojim nastavnicima, opravdano je pretpostaviti da su one više posledica različitih individualnih kriterijuma (različitih ličnih jednačina ocenjivača) nego izraz različitog uvida u pojavu koju ocenjuju. Cilj ovog dela istraživanja bio je da se proceni u kojoj meri su ti kriterijumi uslovljeni samim sklopom ličnosti pitomaca, odnosno da se utvrdi da li (i koje) crte ličnosti značajno utiču na njihovo preferiranje određenih osobina nastavnika.

Pošto je bilo potrebno da se ispita uticaj više nezavisnih varijabli (crta ličnosti pitomaca) na jednu zavisnu varijablu (preferiranost svake osobine nastavnika posebno), hipoteza o povezanosti ovih pojava testirana je višestrukom regresijskom analizom. Ulogu kriterijske varijable u ovom slučaju imala je preferiranost određene osobine nastavnika, dok su skup prediktorskih varijabli činile crte ličnosti pitomaca merene Katelovim testom 16 PF - forma A i B (Cattell and Eber, 1962).^{*} Ovom analizom, na osnovu vrednosti standardizovanih koeficijenata regresije (BETA) i koeficijenata višestruke (multiple) korelacije (R), utvrđena je mo-

^{*} U skladu sa načinom utvrđivanja poželjnih osobina nastavnika, njihova preferiranost (kao i u prethodnim analizama) izražena je faktorskim skorom.

gućnost predviđanja rezultata u datoj kriterijumskoj varijabli na osnovu rezultata u prediktorskim varijablama - crtama ličnosti ispitanika. Na taj način identifikovane su crte ličnosti pitomaca koje najviše utiču na njihovo preferiranje odredjenih osobina nastavnika i utvrdjen smer tog uticaja. Postupak je primenjen šesnaest puta (za svaki faktor - poželjnu osobinu nastavnika posebno), što je omogućilo da se dobije celovita slika uslovljenosti ispitivanih preferencija pitomaca strukturom njihove ličnosti.

Sudeći po dobijenim vrednostima relevantnih regresijskih parametara, crte ličnosti pitomaca značajno utiču na njihovo preferiranje skoro svih prethodno razmatranih poželjnih osobina nastavnika. Naime, utvrdjeno je da medju ovim osobinama postoje samo tri (od ukupno 16) čija preferiranost ne zavisi ni od jedne prediktorske varijable (crte ličnosti pitomaca). To su: 1) temeljitost i sistematičnost u nastavnom radu; 2) visok i postojan radni elan i 3) profesionalni odnos prema nastavnim obavezama. Preferiranost svake od preostalih 13 poželjnih osobina nastavnika predodredjena je rezultatima ispitanika u bar nekoj prediktorskoj varijabli.

Prva u nizu osobina nastavnika čija preferiranost nije nezavisna od strukture ličnosti pitomaca (od rezultata koje su oni postigli na pojedinim skalama Testa 16 PF) jeste orijentacija na izgradjivanje vojne discipline. Naklonost pitomaca prema ovoj osobini nastavnika zavisi uglavnom od dve dimenzije u strukturi njihove ličnosti. To su: 1) crta F: ozbiljnost-bezbrižnost i 2) crta Q₃: nedisciplinovanost-kontrolisanost (tabela 5). Smer uticaja ovih varijabli odredjen je predznakom regresijskog koeficijenta (beta). U vezi s tim treba imati u vidu da u ovom istraživanju (zbog primenjenog načina bodovanja odgovara ispitanika), niži rezultat u kriterijumskoj varijabli označava veću preferiranost odgovarajuće osobine nastavnika, dok viši rezultat ukazuje na njeu manju preferiranost. Shodno tome, pozitivna vrednost regresijskog koeficijenta znači da datu osobinu nastavnika (onu koja ima ulogu kriterijumske varijable) više preferiraju pitomci koji imaju niži rezultat na prediktorskoj varijabli na koju se taj koeficijent odnosi, i obratno. U skladu sa prethodnom napomenom, na os-

Tabela 5: Uticaj crta ličnosti pitomaca na njihovo preferiranje nastavnikove orijentacije na izgradjivanje vojne discipline

Prediktor varijable - crte ličnosti	r*	rang	R	beta
1. A: uzdržanost - otvorenost	.062			
2. B: niska inteligencija-visoka inteligencija	.059			
3. C: emoc.nestabilnost-emoc.stabilnost	-.056			
4. E: potčinjavanje - dominacija	.104*			
5. F: ozbiljnost - bezbrižnost	.206**	1	.206	.057
6. F: nesavesnost - savesnost	-.094			
7. H: plašljivost - smelost	.001			
8. I: tvrdokornost - senzitivnost	-.008			
9. L: poverljivost - sumnjičavost	-.002			
10. M: praktičnost - maštovitost	-.015			
11. N: prostodušnost - prepredenost	-.015			
12. O: spokojnost - zabrinutost	-.056			
13. Q ₁ : konzervativnost - radikalizam	-.004			
14. Q ₂ : zavisnost od grupe - samodovoljnost	.047			
15. Q ₃ : nedisciplinovanost - kontrolisanost	-.097*	2	.228	-.037
16. Q ₄ : opuštenost - napetost	.063			

r = koeficijent jednostavne korelacije; rang = redosled uvodjenja varijable u regresijsku jednačinu; R = koeficijent višestruke korelacije; beta = standardizovani regresijski koeficijent; * značajno na nivou $p < .05$; ** značajno na nivou $p < .01$;

novu rezultata prezentovanih u tabeli 5, može se zaključiti da nastavnikovu orijentaciju na izgradjivanje vojne discipline više cene pitomci koji imaju niži skor na skali F (ozbiljnost-bezbrižnost), a viši skor na skali Q₃ (nedisciplinovanost-kontrolisanost). To su, u stvari, osobe koje su, obično, ćutljive, uzdržane i sklone samoposmatranju; ponekad stroge, pesimističke i uskogrude; preterano promišljene i usiljeno korektne (F-), a, s druge strane, spodobne da kontrolišu svoje emocije i ponašanje, i naglašeno zainteresovane za društveni ugled i priznanje (Q₃+). Pored toga, značajne vrednosti pojedinih koeficijenata jednostavne korelacije ukazu-

ju na tendenciju da ovoj nastavnikovoj osobini veći značaj pridaju i pitomci koji su skloni potčinjavanju i konformizmu (E-) nego oni koji teže dominaciji (E+). Izvesno je da ljudim ovakvih karakteristika odgovaraju situacije u kojima se zna šta je dopušteno, a šta nije; šta ko i kako treba da radi i čija je pri tome reč presudna. Zato je i logično da oni podržavaju postupke nastavnika koji doprinose stvaranju takve poveljane situacije u samom nastavnom procesu.

Interesantno je da su navedene crte ličnosti pitomaca (F i Q₃, koje značajno utiču na njihovo preferiranje nastavnikove orijentacije na izgradjivanje vojne discipline, istovremeno i značajan prediktor njihovog preferiranja osobina dobrog karaktera u ličnosti nastavnika (tabela 6). To znači da naklonost pitomaca pre-

Tabela 6: Uticaj crta ličnosti pitomaca na njihovo preferiranje karakternih osobina nastavnika

Prediktor varijable - crte ličnosti	r*	rang	R	beta
1. A: uzdržanost - otvorenost	.073			
2. B: niska inteligencija-visoka inteligencija	.078			
3. C: emoc.nestabilnost-emoc.stabilnost	-.109*			
4. E: potčinjavanje - dominacija	.087			
5. F: ozbiljnost - bezbrižnost	.181**	1	.181	.059
6. F: nesavesnost - savesnost	-.080			
7. H: plašljivost - smelost	.024			
8. I: tvrdokornost - senzitivnost	-.051			
9. L: poverljivost - sumnjičavost	.108*			
10. M: praktičnost - maštovitost	.064			
11. N: prostodušnost - prepredenost	-.024			
12. O: spokojnost - zabrinutost	.003			
13. Q ₁ : konzervativnost - radikalizam	-.110*			
14. Q ₂ : zavisnost od grupe - samodovoljnost	.062			
15. Q ₃ : nedisciplinovanost - kontrolisanost	-.177**	2	.252	-.053
16. Q ₄ : opuštenost - napetost	.109*			

r = koeficijent jednostavne korelacije; rang = redosled uvođenja varijable u regresijsku jednačinu; R = koeficijent višestruke korelacije; beta = standardizovani regresijski koeficijent; * značajno na nivou p < .05; ** značajno na nivou p < .01;

ma vojničkoj nastrojenosti nastavnika nije bezuslovna - nije ljubav na prvi pogled. Naime, oni koji ga najviše podržavaju u nastojanju da u procesu nastave uspostavi vojnički red i disciplinu (ozbiljni i samodisciplinovani) postavljaju pred njega i najveće zahteve u pogledu karakternih osobina, kao što su: iskrenost, poštenje, pravednost, nesebičnost, istinoljubivost. Medjusobna uslovljenost ovih dveju preferencija pitomaca sasvim je razumljiva, pa je nastavnik tim pre obavezan da istovremeno odgovori na zahteve koji proizilaze iz svake od njih. Drugim rečima, da bi nastavnik bio prihvaćen kao "isterivač discipline", on mora da bude ličnost izrazito dobrog karaktera.

Za predikciju preferiranosti nastavnikove komunikativnosti i smisla za humor značajne su, takodje, dve prediktorske varijable, i to: 1) crta G: nesavesnost - savesnost i 2) crta I: tvrdokornost - senzitivnost (tabela 7). Sudeći po predznaku regresijskih koeficijenata, veća naklonost prema ovoj nastavnikovoj osobini može se očekivati od pitomaca koji imaju niži skor na skali G, a viši skor na skali I. Konkretno, to znači da nastavnikova komunikativnost i smisao za humor imaju veći značaj za pitomce slabijeg superega (nesavesne, sebične, nepouzdate, nedosledne u namerama i ravnodušne prema društvenim normama i zajedničkim zadacima), kao i za pitomce osetljive prirode (osobe prefinjenih osećanja i sklone sanjarenju, koje su često uznemirene, zavisne i nepraktične, koje očekuju pažnju i pomoć drugih i koje ne vole grube ljude i gruba zanimanja). Razlozi za to mogu biti sasvim različiti. Po našem mišljenju, nesavesni pitomci vide u nastavnikovoj spremnosti za dijalog i njegovom smislu za humor pre svega šansu da eskiviraju obaveze i razvodne odgovornost, dok za pitomce "sanjare", sklone bežanju od realnosti, ona ima značenje terapeutskog sredstva primerenog njihovoj "mekoj" naravi i "ranjivoj" prirodi.

Tabela 7: Uticaj crta ličnosti pitomaca na njihovo preferiranje nastavnikove komunikativnosti i smisla za humor

Prediktor varijable - crte ličnosti	r*	rang	R	beta
1. A: uzdržanost - otvorenost	-.052			
2. B: niska inteligencija-visoka inteligencija	.058			
3. C: emoc.nestabilnost-emoc.stabilnost	.084			
4. E: potčinjavanje - dominacija	-.025			
5. F: ozbiljnost - bezbrižnost	.011			
6. F: nesavesnost - savesnost	.109*	2	.167	.041
7. H: plašljivost - smelost	-.008			
8. I: tvrdokornost - senzitivnost	-.128**	1	.128	-.055
9. L: poverljivost - sumnjičavost	-.026			
10. M: praktičnost - maštovitost	-.058			
11. N: prostodušnost - prepredenost	.048			
12. O: spokojnost - zabrinutost	-.047			
13. Q ₁ : konzervativnost - radikalizam	.072			
14. Q ₂ : zavisnost od grupe - samodovoljnost	.030			
15. Q ₃ : nedisciplinovanost - kontrolisanost	.007			
16. Q ₄ : opuštenost - napetost	-.072			

r = koeficijent jednostavne korelacije; rang = redosled uvođenja varijable u regresijsku jednačinu; R = koeficijent višestruke korelacije; beta = standardizovani regresijski koeficijent; * značajno na nivou $p < .05$; ** značajno na nivou $p < .01$;

Kao značajni činioci preferiranosti nastavnikovog humanističko-demokratskog odnosa prema učesnicima nastavnog procesa identifikovane su tri prediktorske varijable (crte ličnosti). To su: 1) crta H: prostodušnost - prepredenost; 2) crta F: bezbrižnost - zabrinutost i 3) crta A: uzdržanost - otvorenost (tabela 8). Smer povezanosti ovih pojava ukazuje na tendenciju da nastavnikovu humanističko-demokratsku orijentaciju prema pitomcima znatno više cene iskreni, prostodušni, nevesti, naivni i neizveštačeni pitomci (H-), nego prepredeni,iskusni, proračunati i ugladjeni (H+); više bezbrižni, veseli i govorljivi (F+), nego ozbiljni, oprezni,

Tabela 8: Uticaj crta ličnosti pitomaca na njihovo preferiranje humanističko-demokratskog odnosa nastavnika prema učesnicima nastavnog procesa

Prediktor varijable - crte ličnosti	r*	rang	R	beta
1. A: uzdržanost - otvorenost	-.075	3	.188	-.033
2. B: niska inteligencija-visoka inteligencija	-.010			
3. C: emoc.nestabilnost-emoc.stabilnost	-.002			
4. E: potčinjavanje - dominacija	-.016			
5. F: ozbiljnost - bezbrižnost	-.113*	2	.059	-.029
6. F: nesavesnost - savesnost	-.005			
7. H: plašljivost - smelost	.016			
8. I: tvrdokornost - senzitivnost	.061			
9. L: poverljivost - sumnjičavost	-.035			
10. M: praktičnost - maštovitost	-.036			
11. N: prostodušnost - prepređenost	.129**	1	.129	.043
12. O: spokojnost - zabrinutost	-.001			
13. Q ₁ : konzervativnost - radikalizam	.054			
14. Q ₂ : zavisnost od grupe - samodovoljnost	-.062			
15. Q ₃ : nedisciplinovanost - kontrolisanost	-.069			
16. Q ₄ : opuštenost - napetost	-.053			

r = koeficijent jednostavne korelacije; rang = redosled uvođenja varijable u regresijsku jednačinu; R = koeficijent višestruke korelacije; beta = standardizovani regresijski koeficijent; * značajno na nivou $p < .05$; ** značajno na nivou $p < .01$;

introspektivni i čutljivi (F -); više otvoreni, srdačni, dobroćudni, ljubazni, prilagodljivi i spremni na saradnju (A +), nego uzdržani, nepristupačni i "hladni" (A -). Jednostavno rečeno, ovu nastavnikovu osobinu preferiraju pitomci za koje su neposredan ljudski kontakt i participacija u demokratskom dijalogu prioriteta potrebe, čije je zadovoljavanje pretpostavka njihovog autentičnog ispoljavanja i potvrđivanja. Istovremeno, za njih se može reći da su veoma zahvalna kategorija učesnika nastavnog procesa sa stanovišta mogućnosti uspostavljanja spontane didaktičke komunikacije i razvijanja interakcijskih socijalnih veza u vaspitno-obra-

zovnoj grupi. Zbog toga, njihov glas za demokratizaciju odnosa između nastavnika i pitomaca ima posebnu specifičnu težinu koja mu daje snagu pozitivnog socijalnog pritiska i respektivnost moralno obavezujućeg zahteva trajne aktuelnosti i progresivnog značaja.

Sledeća nastavnikova osobina čija preferiranost nije nezavisna od strukture ličnosti pitomaca jeste nepriistrasnost, objektivnost i javnost vrednovanja aktivnosti i rezultata rada pitomaca. Medjutim, u ovom slučaju, na rezultat u kriterijumskoj varijabli značajno utiče samo jedna prediktorska varijabla, a to je crta ličnosti G definisana polovima: nesavesnost - savesnost (tabela 9). Kao što se i moglo očekivati, nepriistrasnost, objektivnost i javnost ocenjivanja više cene savesniji nego manje savesni pitomci. Razloga za to ima dovoljno. Pre svega, prirodno je da pitomci koji savesno izvršavaju svoje obaveze s punim moralnim pravom očekuju od nastavnika da valjano proceni i odgovarajućom ocenom nagradi njihov trud i ostvarene rezultate. Oni ne štede sebe i ne očekuju da im se "gleda kroz prste", ali isto tako ne tolerišu ni nastavnikovu bolećivost prema onima koji se neodgovorno odnose prema nastavničkim obavezama. Shodno tome, oni, verovatno, u javnom saopštavanju ocene ne vide samo priliku za ličnu afirmaciju, odnosno promociju sopstvenog uspeha, nego i garanciju da će i ostali zahtevi ocenjivanja biti potpunije ispoštovani - pre svega, odmerenost kriterijuma i doslednost (nepriistrasnost) njegove primene.

Tabela 9: Uticaj crta ličnosti pitomaca na njihovo preferiranje nepristrasnosti, objektivnosti i javnosti ocenjivanja

Prediktor varijable - crte ličnosti	r*	rang	R	beta
1. A: uzdržanost - otvorenost	.014			
2. B: niska inteligencija-visoka inteligencija	-.025			
3. C: emoc.nestabilnost-emoc.stabilnost	-.052			
4. E: potčinjavanje - dominacija	.085			
5. F: ozbiljnost - bezbrižnost	.025			
6. F: nesavesnost - savesnost	-.135**	1	.134	-.042
7. H: plašljivost - smelost	-.052			
8. I: tvrdokornost - senzitivnost	.083			
9. L: poverljivost - sumnjičavost	.070			
10. M: praktičnost - maštovitost	.067			
11. N: prostodušnost - prepređenost	-.085			
12. O: spokojnost - zabrinutost	-.024			
13. Q ₁ : konzervativnost - radikalizam	-.107*			
14. Q ₂ : zavisnost od grupe - samodovoljnost	.030			
15. Q ₃ : nedisciplinovanost - kontrolisanost	-.087			
16. Q ₄ : opuštenost - napetost	.087			

r = koeficijent jednostavne korelacije; rang = redosled uvođenja varijable u regresijsku jednačinu; R = koeficijent višestruke korelacije; beta = standardizovani regresijski koeficijent; * značajno na nivou $p < .05$; ** značajno na nivou $p < .01$;

Za predikciju preferiranosti nastavnikove opšte obrazovanosti i otvorenosti za nova saznanja pokazala se relevantnom samo jedna prediktorska varijabla. To je crta H: plašljivost - smelost (tabela 10). Pitomci kojima su svojstvene karakteristike označene negativnim polom ove crte (bojašljivost, sputanost, stidljivost, opreznost, nedruštvenost, osećanje inferiornosti i preskromnost) ispoljili su znatno veću naklonost prema opštoj obrazovanosti nastavnika i njegovoj otvorenosti za nova saznanja. Šta je glavni razlog tome, teško je prosuditi.

Tabela 10: Uticaj crta ličnosti pitomaca na njihovo preferiranje opšte obrazovanosti nastavnika

Prediktor varijable - crte ličnosti	r*	rang	R	beta
1. A: uzdržanost - otvorenost	.012			
2. B: niska inteligencija-visoka inteligencija	.014			
3. C: emoc.nestabilnost-emoc.stabilnost	.067			
4. E: potčinjavanje - dominacija	.032			
5. F: ozbiljnost - bezbrižnost	.000			
6. F: nesavesnost - savesnost	.038			
7. H: plašljivost - smelost	.103*	1	.103	.047
8. I: tvrdokornost - senzitivnost	.022			
9. L: poverljivost - sumnjičavost	-.008			
10. M: praktičnost - maštovitost	.043			
11. N: prostodušnost - prepredenost	.075			
12. O: spokojnost - zabrinutost	-.027			
13. Q ₁ : konzervativnost - radikalizam	.033			
14. Q ₂ : zavisnost od grupe - samodovoljnost	-.081			
15. Q ₃ : nedisciplinovanost - kontrolisanost	.074			
16. Q ₄ : opuštenost - napetost	-.096*			

r = koeficijent jednostavne korelacije; rang = redosled uvodjenja varijable u regresijsku jednačinu; R = koeficijent višestruke korelacije; beta = standardizovani regresijski koeficijent; * značajno na nivou $p < .05$; ** značajno na nivou $p < .01$;

Moguće da pitomci kojima nedostaje smelost i samopouzdanje i koji su nedovoljno spontani i socijabilni težište svojih interesovanja pomeraju na područje opštekulturnog razvoja, nalazeći inspiraciju i oslonac za zadovoljavanje tih interesovanja u nastavnikovoj opštoj obrazovanosti. Ipak, logičnije bi bilo da je preferiranje ove nastavnikove osobine uslovljeno nekim drugim crtama ličnosti pitomaca, kao što su, na primer, opšta intelektualna razvijenost, maštovitost, ili, pak, radikalizam. U svakom slučaju, ovo pitanje zaslužuje dublju analizu za koju su neophodni dodatni empirijski pokazatelji.

Regresijskom analizom u kojoj je kriterijumska varijabla bila preferiranost karizmatičnosti nastavnikove pojave i ponašanja utvrđeno je da ovoj osobini nastavnika veći značaj pridaju pitomci manjeg mentalnog kapaciteta merenog skalom B Katelovog testa 16 PF, tj. oni koji sporije uče i sporije misle i koji su manje otresiti i više skloni praktičnom nego apstraktnom mišljenju (tabela 11). Ovakav smisao povezanosti navedenih varijabli čini nam

Tabela 11: Uticaj crta ličnosti pitomaca na njihovo preferiranje karizmatičnosti nastavnikove pojave i ponašanja

Prediktor varijable - crte ličnosti	r*	rang	R	beta
1. A: uzdržanost - otvorenost	-.003			
2. B: niska inteligencija-visoka inteligencija	.103*	1	.103	.048
3. C: emoc.nestabilnost-emoc.stabilnost	.019			
4. E: potčinjavanje - dominacija	-.043			
5. F: ozbiljnost - bezbrižnost	.062			
6. F: nesavesnost - savesnost	-.035			
7. H: plašljivost - smelost	-.040			
8. I: tvrdokornost - senzitivnost	-.065			
9. L: poverljivost - sumnjičavost	-.021			
10. M: praktičnost - maštovitost	-.031			
11. N: prostodušnost - prepredenost	-.071			
12. O: spokojnost - zabrinutost	-.075			
13. Q ₁ : konzervativnost - radikalizam	-.019			
14. Q ₂ : zavisnost od grupe - samodovoljnost	-.006			
15. Q ₃ : nedisciplinovanost - kontrolisanost	-.063			
16. Q ₄ : opuštenost - napetost	-.047			

r = koeficijent jednostavne korelacije; rang = redosled uvođenja varijable u regresijsku jednačinu; R = koeficijent višestruke korelacije; beta = standardizovani regresijski koeficijent; * značajno na nivou $p < .05$; ** značajno na nivou $p < .01$;

se logičnim. Naime, poznato je da se ljudi manjih intelektualnih sposobnosti lakše oduševljavaju, odnosno identifikuju sa osobama koje imaju izvestan karizmatički leaderski šarm - sa onima koji svojom markantnom ili atraktivnom pojavom, sigurnim nastupom i

dostojanstvenim i samouverenim držanjem ulivaju poverenje i izmamljuju poštovanje. Osim toga, smatramo da je i priroda delatnosti za koju se pitomci osposobljavaju u vojnoj akademiji razlog više da oni manje inteligentni lakše nalaze identifikacione uzore u nastavnicima u čijoj su pojavi i ponašanju prepoznatljive određene liderske predispozicije.

Struktura ličnosti pitomaca značajno utiče i na njihovo vrednovanje nastavnikove doslednosti u zahtevima i kontrolisanju rada pitomaca. Za to su, prvenstveno, zaslužne tri crte njihove ličnosti. To su: 1) crta G: nesavesnost - savesnost; 2) crta Q₂: zavisnost od grupe - samodovoljnost i 3) crta Q₃: nedisciplinovanost - kontrolisanost (tabela 12). Interesantno je i na prvi pogled neverovatno da ovoj nastavnikovoj osobini veći značaj pridaju manje savesni (G -), samodovoljni (Q₂ +) i nedisciplinovani (Q₃ -) pitomci, nego savesni, zavisni od grupe i disciplinovani. Razlog tome verovatno je različito značenje koje nastavnikova nadzorničko-kontrolorska funkcija ima za pojedine kategorije pitomaca. Naime, dovoljno savesne i disciplinovane pitomce nije neophodno niti poželjno stalno podsećati na njihove obaveze, pošto ih oni ionako redovno izvršavaju. Ako nastavnik to čini, rizikuje da takvo njegovo ponašanje ovi pitomci dožive kao suvišnu intervenciju i kao izraz nepoverenja prema njima, što ovo objektivno i jeste. Nasuprot tome, nastavnikovo insistiranje na redovnom izvršavanju nastavnih obaveza, nesavesni i nedisciplinovani vide, verovatno, kao njegovu nezaobilaznu obavezu i prirodnu reakciju na njihov kampanjski rad, kao nužnu meru koju su sami iznudili i bez koje oni ne mogu sebe da disciplinuju i primoraju na kontinuiran rad. Pored toga, moguće da je veća naklonost, odnosno tolerantnost nesavesnih i nedisciplinovanih pitomaca prema ovoj osobini nastavnika, prvenstveno izraz njihove sklonosti da deo odgovornosti za svoj rad i eventualni neuspeh prenesu na drugog. Nastavnik koji preuzima na sebe obavezu da svakog pitomca podseti, opomene, upozori i "prisili" na rad, svakako je dobra zamena za ličnu odgovornost. Zato nije neobično što podršku takvom njegovom ponašanju daju upravo oni pitomci kojima nije mnogo stalo do lične odgovornosti (nesavesni, nedisciplinovani i samodovoljni).

Tabela 12: Uticaj crta ličnosti pitomaca na njihovo preferiranje nastavnikove doslednosti u zahtevima i kontrolisanju rada pitomaca

Prediktor varijable - crte ličnosti	r*	rang	R	beta
1. A: uzdržanost - otvorenost	-.030			
2. B: niska inteligencija-visoka inteligencija	.005			
3. C: emoc.nestabilnost-emoc.stabilnost	.089			
4. E: potčinjavanje - dominacija	-.099*			
5. F: ozbiljnost - bezbrižnost	-.066			
6. F: nesavesnost - savesnost	.182**	1	.182	.051
7. H: plašljivost - smelost	.088			
8. I: tvrdokornost - senzitivnost	.000			
9. L: poverljivost - sumnjičavost	-.098*			
10. M: praktičnost - maštovitost	-.062			
11. N: prostodušnost - prepređenost	.035			
12. O: spokojnost - zabrinutost	-.107*			
13. Q ₁ : konzervativnost - radikalizam	.081			
14. Q ₂ : zavisnost od grupe - samodovoljnost	-.150**	2	.222	-.044
15. Q ₃ : nedisciplinovanost - kontrolisanost	.139**	3	.247	.035
16. Q ₄ : opuštenost - napetost	-.066			

r = koeficijent jednostavne korelacije; rang = redosled uvođenja varijable u regresijsku jednačinu; R = koeficijent višestruke korelacije; beta = standardizovani regresijski koeficijent; * značajno na nivou $p < .05$; ** značajno na nivou $p < .01$;

Savesnost, odnosno nesavesnost pitomaca značajno utiče na njihovo preferiranje još jedne nastavnikove osobine, a to je orijentacija na osamostaljivanje pitomaca u vaspitno-obrazovnom procesu (tabela 13). Nju, što je sasvim razumljivo, više cene savesni nego nesavesni pitomci. Istovremeno, ovoj nastavnikovoj osobini veći značaj pridaju samouvereni, uporni i svojeglavi pitomci - oni koji teže dominaciji (E +), nego oni koji su povodljivi, skloni konformizmu i potčinjavanju (E -). Nema sumnje da razlozi za to mogu biti sasvim različiti. Verovatno da u većoj samostalnosti savesni pitomci vide prvenstveno šansu za bolju organizovanost i veću produktivnost vlastitog rada. S druge strane, za one

Tabela 13: Uticaj crta ličnosti pitomaca na njihovo preferiranje nastavnikove orijentacije na osamostaljivanje pitomaca u vaspitno-obrazovnom procesu

Prediktor varijable - crte ličnosti	r*	rang	R	beta
1. A: uzdržanost - otvorenost	-.071			
2. B: niska inteligencija-visoka inteligencija	.012			
3. C: emoc.nestabilnost-emoc.stabilnost	.050			
4. E: potčinjavanje - dominacija	-.088	2	.139	-.032
5. F: ozbiljnost - bezbrižnost	.002			
6. F: nesavesnost - savesnost	-.091	1	.091	-.036
7. H: plašljivost - smelost	.012			
8. I: tvrdokornost - senzitivnost	.035			
9. L: poverljivost - sumnjičavost	-.042			
10. M: praktičnost - maštovitost	.007			
11. N: prostodušnost - prepredenost	-.057			
12. O: spokojnost - zabrinutost	-.043			
13. Q ₁ : konzervativnost - radikalizam	.027			
14. Q ₂ : zavisnost od grupe - samodovoljnost	-.017			
15. Q ₃ : nedisciplinovanost - kontrolisanost	-.082			
16. Q ₄ : opuštenost - napetost	-.055			

r = koeficijent jednostavne korelacije; rang = redosled uvođenja varijable u regresijsku jednačinu; R = koeficijent višestruke korelacije; beta = standardizovani regresijski koeficijent; * značajno na nivou $p < .05$; ** značajno na nivou $p < .01$;

koji teže dominaciji, veća samostalnost u radu zgodna je prilika da plasiraju svoja rešenja, da se pokažu u "krupnom planu" i da se, makar u nastavnom procesu, odmore od za njih nepodnošljivog tutorstva starijih. Po svemu sudeći, nastavnik koji im to omogućava može da računa na njihovu naklonost, ili bar lojalnost, odnosno savezništvo iz računa.

Značaj koji pitomci pripisuju nastavnikovoj fleksibilnosti i tolerantnosti višestruko je uslovljen crtama njihove ličnosti. O tome svedoče statistički značajne vrednosti regresijskih koeficijenata za četiri prediktorske varijable (crte ličnosti).

To su: 1) crta Q₄: opuštenost - napetost; 2) crta E: potčinjavanje - dominacija; 3) crta I: tvrdokornost - senzitivnost i 4) crta Q₁: konzervativnost - radikalizam. Sudeći po predznaku ovih koeficijenata (tabela 14), nastavnikovu fleksibilnost i tolerantnost najviše cene pitomci koje karakteriše opuštenost, prisebnost i spokojstvo (Q₄ -), nasuprot napetosti, razdražljivosti i uznemirenosti (Q₄ +); težnja ka dominaciji (E +), nasuprot sklonosti ka potčinjavanju (E -); tvrdokornost (I -), nasuprot osetljivoj prirodi (I +) i radikalizam (Q₁ +), nasuprot konzervativnosti (Q₁ -). To znači da nastojanje pojedinih pitomaca da se kod

Tabela 14: Uticaj crta ličnosti pitomaca na njihovo preferiranje nastavnikove fleksibilnosti i tolerantnosti

Prediktor varijable - crte ličnosti	r*	rang	R	beta
1. A: uzdržanost - otvorenost	.048			
2. B: niska inteligencija-visoka inteligencija	-.061			
3. C: emoc.nestabilnost-emoc.stabilnost	-.044			
4. E: potčinjavanje - dominacija	-.082	2	.172	-.037
5. F: ozbiljnost - bezbrižnost	.050			
6. F: nesavesnost - savesnost	-.069			
7. H: plašljivost - smelost	-.028			
8. I: tvrdokornost - senzitivnost	.084	3	.193	.046
9. L: poverljivost - sumnjičavost	.071			
10. M: praktičnost - maštovitost	-.062			
11. N: prostodušnost - prepredenost	-.022			
12. O: spokojnost - zabrinutost	.094			
13. Q ₁ : konzervativnost - radikalizam	-.107*	4	.215	-.033
14. Q ₂ : zavisnost od grupe - samodovoljnost	.073			
15. Q ₃ : nedisciplinovanost - kontrolisanost	-.034			
16. Q ₄ : opuštenost - napetost	.143**	1	.143	.037

r = koeficijent jednostavne korelacije; rang = redosled uvođenja varijable u regresijsku jednačinu; R = koeficijent višestruke korelacije; beta = standardizovani regresijski koeficijent; * značajno na nivou p < .05; ** značajno na nivou p < .01;

nastavnika izbore za pravo na veću slobodu i komotnije ponašanje u vaspitno-obrazovnom procesu nije nužno nagoveštaj neodgovornog odnosa prema nastavnim obavezama, već u velikoj meri izraz njihove autentične potrebe za širim manevarskim prostorom u kojem je moguće biti svoj na svome, promovisati sveže i smele ideje i ostvariti uticaj na druge, ne umnožavajući pri tome svoje obaveze i odgovornosti i ne dovodeći u pitanje očuvanje vlastitog spokojstva.

Smisao za saradnju i odmerenost u zahtevima kao poželjna nastavnikova osobina ima utoliko veći značaj za pitomca ukoliko u strukturi njihove ličnosti više izražen negativan pol crte I: tvrdokornost - senzitivnost i negativan pol crte O: spokojnost - zabrinutost (tabela 15). Značenje ovih varijabli i smer njihovog uti-

Tabela 15: Uticaj crta ličnosti pitomaca na njihovo preferiranje nastavnikovog smisla za saradnju i odmerenosti u zahtevima

Prediktor varijable - crte ličnosti	r*	rang	R	beta
1. A: uzdržanost - otvorenost	-.017			
2. B: niska inteligencija-visoka inteligencija	-.001			
3. C: emoc.nestabilnost-emoc.stabilnost	-.075			
4. E: potčinjavanje - dominacija	-.017			
5. F: ozbiljnost - bezbrižnost	-.054			
6. F: nesavesnost - savesnost	-.007			
7. H: plašljivost - smelost	-.017			
8. I: tvrdokornost - senzitivnost	.124**	1	.124	.050
9. L: poverljivost - sumnjičavost	.055			
10. M: praktičnost - maštovitost	.076			
11. N: prostodušnost - prepređenost	.022			
12. O: spokojnost - zabrinutost	.101*	2	.155	.021
13. Q ₁ : konzervativnost - radikalizam	.014			
14. Q ₂ : zavisnost od grupe - samodovoljnost	-.002			
15. Q ₃ : nedisciplinovanost - kontrolisanost	-.067			
16. Q ₄ : opuštenost - napetost	.049			

r = koeficijent jednostavne korelacije; rang = redosled uvođenja varijable u regresijsku jednačinu; R = koeficijent višestruke korelacije; beta = standardizovani regresijski koeficijent; * značajno na nivou $p < .05$; ** značajno na nivou $p < .01$;

caja na zadatu kriterijsku varijablu upućuju na zaključak da bi nastavnik, ukoliko želi da ispuni očekivanja pitomaca, morao da ispolji poseban pedagoški takt u radu sa pitomcima koje karakteriše tvrdokornost, muževnost, realističnost i praktičnost (I -) i koji su, istovremeno, osobe "jakih živaca", samouverene, spokojne i sigurne u sebe i svoje sposobnosti (O -). Neuvažavanje ovih zahteva verovatno je jedan od glavnih razloga evidentne nesposobnosti pojedinih nastavnika da nadju zajednički jezik i izađu na kraj sa pitomcima zavidnih sposobnosti ali "nezgodne naravi". Ono što prirodu ovih pitomaca čini "nezgodnom" možda je upravo njihova naglašena težnja ka ravnopravnoj poziciji u nastavnom procesu koja je sasvim legitimna, ali kojoj nastavnici nisu uvek spremni da izađu u susret.

Kada je reč o uticaju crta ličnosti na njihovo preferiranje stručne i didaktičko-metodičke osposobljenosti nastavnika, rezultati regresijske snalize pokazuju da je za to zaslužna jedino crta Q_2 : zavisnost od grupe - samodovoljnost (tabela 16). S obzirom na značajnu prediktivnu vrednost ove varijable i predznak navedenog regresijskog koeficijenta, realno je očekivati da će nastavnik visokih stručnih i didaktičko-metodičkih kvaliteta da ostavi znatno povoljniji utisak na pitomce koji su skloni da samostalno odlučuju i rade po svome, ne obazirući se mnogo na javno mnjenje grupe i ne očekujući podršku drugih ($Q_2 +$). Objašnjenje za to vidimo, pre svega, u činjenici da pitomci koji po svojoj prirodi teže da budu nezavisni od ostalih članova grupe u delovanju i odlučivanju (što znači i u izvršavanju nastavnih zadataka) imaju više izgleda da zadovolje tu svoju potrebu uz nastavnika koji dobro poznaje svoj predmet i koji je, uz to, vičan podučavanju drugih, što je razlog više za preferiranje ove njegove osobine.

Tabela 16: Uticaj crta ličnosti pitomaca na njihovo preferiranje stručne i didaktičko-metodičke osposobljenosti nastavnika

Prediktor varijable - crte ličnosti	r*	rang	R	beta
1. A: uzdržanost - otvorenost	-.041			
2. B: niska inteligencija-visoka inteligencija	-.014			
3. C: emoc.nestabilnost-emoc.stabilnost	.043			
4. E: potčinjavanje - dominacija	-.083			
5. F: ozbiljnost - bezbrižnost	-.050			
6. F: nesavesnost - savesnost	.008			
7. H: plašljivost - smelost	.063			
8. I: tvrdokornost - senzitivnost	.050			
9. L: poverljivost - sumnjičavost	-.099*			
10. M: praktičnost - maštovitost	.071			
11. N: prostodušnost - prepredenost	-.020			
12. O: spokojnost - zabrinutost	-.034			
13. Q ₁ : konzervativnost - radikalizam	.092			
14. Q ₂ : zavisnost od grupe - samodovoljnost	-.113*	1	.113	-.041
15. Q ₃ : nedisciplinovanost - kontrolisanost	.063			
16. Q ₄ : opuštenost - napetost	-.084			

r = koeficijent jednostavne korelacije; rang = redosled uvođenja varijable u regresijsku jednačinu; R = koeficijent višestruke korelacije; beta = standardizovani regresijski koeficijent; * značajno na nivou $p < .05$; ** značajno na nivou $p < .01$;

Kao što se moglo i očekivati, otvorenost i drugarski odnos nastavnika prema pitomcima znatno više cene pitomci koji su po prirodi otvoreni, srdačni, dobroćudni, ljubazni, prilagodljivi i spremni na saradnju (koji imaju viši skor na skali A), nego oni koji su uzdržani, rezervisani, "kruti" i nepristupačni (tabela 17).

Značajnost i smer uticaja svih crta ličnosti ispitanika na njihovo preferiranje navedene osobine nastavnika još su jedan dokaz da učesnici vaspitno-obrazovnog procesa kreiraju lik dobrog nastavnika "prema slici i prilici svojoj", tj. po meri sopstvene ličnosti. Prema tome, sasvim je sigurno da su neke dimenzije poželjnog profila nastavnika vojnih akademija sa stanovišta prefe-

rencije pitomaca, u stvari, rezultatna projekcije osobina ličnosti samih pitomaca.

Tabela 17: Uticaj crta ličnosti pitomaca na njihovo preferiranje nastavnikove otvorenosti i drugarskog odnosa prema pitomcima

Prediktor varijable - crte ličnosti	r*	rang	R	beta
1. A: uzdržanost - otvorenost	-.107*	1	.107	-.038
2. B: niska inteligencija-visoka inteligencija	-.056			
3. C: emoc.nestabilnost-emoc.stabilnost	.027			
4. E: potčinjavanje - dominacija	-.006			
5. F: ozbiljnost - bezbrižnost	-.002			
6. F: nesavesnost - savesnost	.017			
7. H: plašljivost - smelost	.064			
8. I: tvrdokornost - senzitivnost	-.005			
9. L: poverljivost - sumnjičavost	.032			
10. M: praktičnost - maštovitost	-.074			
11. N: prostodušnost - prepređenost	.039			
12. O: spokojnost - zabrinutost	-.004			
13. Q ₁ : konzervativnost - radikalizam	.051			
14. Q ₂ : zavisnost od grupe - samodovoljnost	-.005			
15. Q ₃ : nedisciplinovanost - kontrolisanost	.004			
16. Q ₄ : opuštenost - napetost	-.012			

r = koeficijent jednostavne korelacije; rang = redosled uvođenja varijable u regresijsku jednačinu; R = koeficijent višestruke korelacije; beta = standardizovani regresijski koeficijent; * značajno na nivou $p < .05$; ** značajno na nivou $p < .01$;

U svakom slučaju, analizirani rezultati regresijske analize potvrdili su osnovanost pretpostavke iskazane našom četvrtom hipotezom da pojedine crte ličnosti pitomaca značajno utiču na njihovo preferiranje određenih osobina nastavnika. Istovremeno, oni su, na posredan način, podsetili na stalnu aktuelnost davno promovisane pedagoške poruke da onaj ko želi da vaspitava čoveka u svakom pogledu, mora najpre da ga upozna u svakom pogledu.

V ZAKLJUČNO RAZMATRANJE

Osnovna namena ovog istraživanja bila je da se odrede poželjne osobine nastavnika vojnih akademija sa stanovišta preferencije pitomaca i da se utvrdi kako pojedina andragoška i psihička obeležja pitomaca (vrsta vojne akademije, godina školovanja, motivacija za vojni poziv i crte ličnosti) utiču na njihovo preferiranje odredjenih osobina nastavnika.

Polazeći od rezultata sličnih istraživanja u drugim (nearmijskim) edukativnim sredinama, kao i od iskustvenih saznanja, pretpostavili smo da pitomci vojnih akademija najviše cene stručnu i didaktičko-metodičku osposobljenost nastavnika i njegove opšteljudske kvalitete. Rezultati dobijeni faktorskom analizom ocena (sudova) kojima su pitomci vrednovali različite oblike ponašanja nastavnika pokazali su da je ova pretpostavka (ujedno i opšta hipoteza našeg istraživanja) bila opravdana. Konkretan dokaz za to je da među izdvojenim faktorima - poželjnim osobinama nastavnika (tabela 1, str. 139) većinu čine faktori koji po svom značenju predstavljaju poseban izraz opštih odrednica lika dobrog nastavnika, koje se mogu svesti na dve njegove globalne dimenzije: 1) opšteljudske kvalitete i 2) stručnu i didaktičko-metodičku osposobljenost. U tom pogledu, rezultati ovog istraživanja ne razlikuju se bitno od rezultata ranijih istraživanja istog problema, vršenih na uzorcima ispitanika različitog uzrasta. To znači da je pitomcima vojnih akademija, kao i većini učenika (nezavisno od nivoa školovanja), kada je reč o nastavniku, prvenstveno stalo do toga da on bude dobar čovek i dobar poznavalac svog predmeta i da je, uz to, vešt u oblikovanju nastavnog procesa.

Pored ovih generalnih odrednica preferiranog lika nastavnika vojnih akademija, faktorskom analizom identifikovane su i neke posebne dimenzije ove pojave, odnosno posebne manifestacije ispitivanih preferencija pitomaca. One svedoče o specifičnim zahtevima koje pitomci vojnih akademija (kao odrasli ljudi i kao članovi specifične socijalne organizacije) upućuju svojim nastavnicima. To se, prvenstveno, može reći za njihovo preferiranje nastavnikove orijentacije na osamostaljivanje pitomaca u vaspitno-

-obrazovnom procesu kao i orijentacije na izgradjivanje vojne discipline.

Očekivanja, odnosno zahtevi pitomaca iskazani preferiranjem prve od ove dve osobine nastavnika, izraz su naglašene težnje odraslih ljudi njihovog uzrasta za takvom ulogom u vaspitno-obrazovnom procesu koja podrazumeva veću slobodu delovanja svih učesnika, uz veću odgovornost svakog pojedinca za vlastite rezultate. Istovremeno, ovi zahtevi aktuelizuju značaj teorijskih stavova u kojima se kao specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada s odraslim čovekom ističu: njegova odgovornija uloga i odgovornije ponašanje u vaspitno-obrazovnom procesu i naglašenije samoobrazovanje i samovaspitanje (Samolovčev, 1976). U stvari, činjenica da pitomci relativno visoko cene nastavnikovo nastojanje da ih učini samostalnijim u vaspitno-obrazovnom procesu, na posredan način govori da su oni spremni da prihvate veću ličnu odgovornost za ispunjavanje nastavnih obaveza kao cenu te veće autonomnosti, ali i kao dokaz poštovanja njihove ličnosti, odnosno uvažavanja njihove psihičke i socijalne zrelosti, njihovog dugogodišnjeg učeničkog staža, relativno bogatog životnog iskustva i dobrovoljnog opredeljenja za školovanje u vojnoj akademiji. Ta činjenica ukazuje i na mogućnost intenziviranja obrazovnih napora pitomaca stvaranjem uslova u kojima će oni moći da ispolje veći neposredan uticaj na oblikovanje nastavnog procesa.

Medju preferiranim osobinama nastavnika, posebnu pažnju (zbog svoje specifičnosti) zaslužuje orijentacija na izgradjivanje vojne discipline. Po našem uverenju, ta naklonost, odnosno tolerantnost pitomaca prema povojničnom ponašanju nastavnika, predodređena je samim njihovim opredeljenjem za vojni poziv, ali, i ukupnom pedagoškom klimom u vojnim akademijama, koja je, razumljivo, u znaku pozitivnog odnosa prema opštim i posebnim vrednostima vojne organizacije, što znači i u znaku brižljivog negovanja vojne discipline kao preduslova njenog efikasnog funkcionisanja. Naime, opredeljujući se za vojni poziv, pitomci su se sa manje ili više oduševljenja opredelili i za ono što priprema za taj poziv zahteva, odnosno pristali na odredjen režim života i rada u toku svog školovanja, koji podrazumeva poštovanje precizno utvrđenih pravila ponašanja i medjusobnog ophodjenja. Osim toga, specifični programski sadržaji i posebna organizacija vojne obuke, kao i za-

jednički život u ograničenom socijalnom prostoru kakav je vojni kolektiv, učvršćuju kod pitomaca uverenje da je poštovanje elementarnih zahteva vojne discipline, bez obzira na neprijatnost ograničenja koje oni podrazumevaju, u zajedničkom interesu svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa, da je ono, u stvari, uslov bez kojeg se ne može. Zato je razumljivo što oni očekuju da i nastavnici (a ne samo pretpostavljene starešine), svojim ukupnim ponašanjem i primernim vojničkim držanjem doprinose obezbedjivanju tog uslova. Slično poreklo ima i pozitivan stav većine pitomaca prema doslednosti nastavnikovog nastojanja da ih blagovremenim podsećanjem na zaduženja i insistiranjem na redovnom izvršavanju zadataka navikava na kontinuiran rad, što je, inače, njihova osnovna obaveza koju su dobrovoljno prihvatili opredeljenjem da se školuju u vojnoj akademiji.

Ovi specifični zahtevi (očekivanja) pitomaca, koji imaju izvesno pokriće i podršku i u normativnom odredjenju delokruga poslova nastavnika vojne akademije, još jedan su dokaz da je njegova uloga komplementarna sa ulogom pretpostavljenog starešine, kao što je i komandna funkcija vojnog starešine komplementarna sa njegovom nastavničkom i vaspitačkom funkcijom.

U celini gledano, utvrdjene poželjne osobine (lik) nastavnika vojnih akademija sa stanovišta preferencije pitomaca objedinjuju u sebi ono što je univerzalno vredno u ličnosti nastavnika, nezavisno od područja i nivoa realizacije vaspitno-obrazovnog rada, kao i one nastavničke kvalitete koji prvenstveno dolaze do izražaja u vaspitno-obrazovnom radu s odraslima, odnosno u vojnom vaspitanju i obrazovanju.

U tom jedinstvu opšteg, posebnog i pojedinačnog iskazana je i raznovrsnost faktora koji na neposredan ili posredan način utiču na oblikovanje ove pedagoške pojave. Cilj drugog dela našeg istraživanja bio je da se odredi smer i intenzitet delovanja jedne skupine tih faktora. Konkretno, da se utvrdi da li ispitivane preferencije pitomaca zavise od: 1) vrste akademije u kojoj se oni osposobljavaju za vojni poziv; 2) vremena koje su proveli na školovanju u vojnoj akademiji; 3) njihove motivisanosti za vojni poziv i 4) crta njihove ličnosti.

Rezultati dobijeni multivarijantnom i univarijantnom analizom varijanse (tabela 2, str. 142) pokazali su da se pitomci koji ne pripadaju istoj vojnoj akademiji značajno međusobno razlikuju u pogledu preferiranja devet (od ukupno 16) poželjnih nastavnikovih osobina. Na taj način potvrđena je i osnovanost prve posebne hipoteze da postoji značajna povezanost između vrste akademije u kojoj se pitomci osposobljavaju za vojni poziv i njihovog preferiranja određenih osobina nastavnika.

Osobine nastavnika o čijem značaju pitomci svih akademija nemaju isto mišljenje jesu: 1) temeljitost i sistematičnost u nastavnom radu; 2) orijentacija na izgradjivanje vojne discipline; 3) profesionalni odnos prema nastavnim obavezama; 4) komunikativnost i smisao za humor; 5) opšta obrazovanost i otvorenost za nova saznanja; 6) karizmatičnost pojave i ponašanja; 7) doslednost u zahtevima; 8) smisao za saradnju i odmerenost u zahtevima i 9) otvorenost i drugarski odnos prema pitomcima.

Međutim, prema rezultatima Dankanovog testa opsega, ni u jednom od ovih 9 slučajeva nisu potvrđene značajne razlike između svih upoređivanih grupa (akademija), već samo između pojedinih (tabela 18). Tako na primer, nastavnikovu temeljitost i sistematičnost u nastavnom radu, kao i karizmatičnost njegove pojave i ponašanja, znatno više cene pitomci Mornaričke vojne akademije i Vojne akademije KoV nego pitomci Vazduhoplovne vojne akademije, pri čemu između prve dve grupe ispitanika nema značajnih razlika.

Kada je reč o preferiranju nastavnikove opšte obrazovanosti i otvorenosti za nova saznanja, značajne razlike postoje između istih grupa, ali im je predznak suprotan prethodnom. Naime, ovoj nastavnikovoj osobini znatno veći značaj pridaju pitomci budući piloti nego pitomci ostalih dveju akademija, koji i u ovom slučaju čine homogen podskup.

Tabela 18. Poželjne osobine nastavnika koje nisu jednako značajne za pitomce svih akademija

OSOBI NE NASTAVNIKA	Poredak grupa (akademija) s obzirom na značaj koji pitomci pridaju navedenim osobinama nastavnika			Grupe (akademije) između kojih postoje značajne razlike
1. Temeljnost i sistematičnost u nastavnom radu	MVA	VA KoV	VVA	MVA i VVA VA KoV i VVA
2. Orijentacija na izgradjivanje vojne discipline	VA KoV	MVA	VVA	VA KoV i VVA
3. Profesionalni odnos prema nastavnim obavezama	VA KoV	MVA	VVA	VA KoV i VVA
4. Komunikativnost i smisao za humor	VA KoV	VVA	MVA	VA KoV i MVA
5. Opšta obrazovanost i otvorenost za nova saznanja	VVA	VA KoV	MVA	VVA i VA KoV VVA i MVA
6. Karizmatičnost pojave i ponašanja	MVA	VA KoV	VVA	MVA i VVA VA KoV i VVA
7. Doslednost u zahtevima i kontrolisanju rada pitomaca	VVA	MVA	VA KoV	VVA i VA KoV
8. Smisao za saradnju i odmerenost u zahtevima	VVA	MVA	VA KoV	VVA i VA KoV
9. Otvorenost i drugarski odnos prema pitomcima	VVA	MVA	VA KoV	VVA i VA KoV

MVA = Mornarička vojna akademija; VVA = Vazduhoplovna vojna akademija; VA KoV = Vojna akademija KoV.

Nastavnikovu orijentaciju na izgradjivanje vojne discipline, kao i njegov profesionalni odnos prema nastavnim obavezama, najviše cene pitomci Vojne akademije KoV, a najmanje pitomci Vazduhoplovne vojne akademije. Nasuprot tome, pitomci Vazduhoplovne vojne akademije, u poredjenju sa pitomcima Vojne akademije KoV, znatno više cene nastavnikovu doslednost u zahtevima i kontrolisanju rada pitomaca, zatim smisao za saradnju i odmerenost u zahtevima, kao i otvorenost i drugarski odnos prema pitomcima. Interesantno je da se pitomci Mornaričke vojne akademije u pogledu preferiranja svih ovih osobina nastavnika ne razlikuju bitno od pitomaca Vojne akademije KoV, niti od pitomaca Vazduhoplovne vojne

akademije. Sa svakom od ovih grupa oni čine po jedan homogen podskup.

Na osnovu ovih rezultata može se zaključiti da je hipoteza o značajnom uticaju vrste vojne akademije na preferiranje određenih nastavnikovih osobina potvrđena zahvaljujući prvenstveno značajnim razlikama između Vojne akademije KoV i Vazduhoplovne vojne akademije. Naime, među osobinama nastavnika kojima pitomci svih vojnih akademija ne pridaju isti značaj postoji samo jedna koju približno jednako cene pitomci Vojne akademije KoV i pitomci piloti. To je komunikativnost i smisao za humor. Kao što se vidi iz podataka navedenih u tabeli 18, razlike između pitomaca Vazduhoplovne vojne akademije i pitomaca Mornaričke vojne akademije znatno su manje izražene. Ove dve grupe pitomaca različito vrednuju samo tri osobine nastavnika (pitomci mornari više cene nastavnikovu temeljitost i sistematičnost u nastavnom radu, kao i karizmatičnost njegove pojave i ponašanja, a pitomci piloti - nastavnikovu opštu obrazovanost i otvorenost za nova saznanja).

Nasuprot izrazitim razlikama između ocena kojima su pitomci Vojne akademije KoV vrednovali različite oblike ponašanja nastavnika i ocena koje su im pripisali pitomci Vazduhoplovne vojne akademije, shvatanja pitomaca Mornaričke vojne akademije i pitomaca Vojne akademije KoV o liku dobrog nastavnika veoma su bliska. Jedina poželjna osobina nastavnika o čijem značaju ove dve grupe ispitanika nemaju približno isto mišljenje jeste komunikativnost i smisao za humor (znatno više je cene pitomci Vojne akademije KoV nego pitomci mornari).

Po našem mišljenju, većina navedenih razlika između upoređivanih grupa potiče od različite prirode poslova (različitih uloga) za koje se pitomci osposobljavaju u pojedinim akademijama, odnosno od različitog pedagoškog ambijenta i različitih sadržaja i oblika realizacije vaspitno-obrazovnog rada koji su podređeni ostvarivanju tog cilja i kojima je najneposrednije determinisana sama uloga nastavnika, a time i značaj pojedinih njegovih osobina.

Rezultati istraživanja potvrdili su, takodje, opravdanost pretpostavke iskazane drugom posebnom hipotezom - da preferiranost pojedinih osobina nastavnika zavisi od vremena koje su

pitomci proveli na školovanju u vojnoj akademiji. Prema statističkim pokazateljima navedenim u tabeli 3 (str.155), ovo obeležje ispitanika značajno utiče na njihovo preferiranje ukupno sedam (od 16) poželjnih osobina nastavnika. To su: 1) temeljitost i sistematičnost u nastavnom radu; 2) orijentacija na izgradjivanje vojne discipline; 3) profesionalni odnos prema nastavnim obavezama; 4) komunikativnost i smisao za humor; 5) humanističko-demokratski odnos prema pitomcima; 6) opšta obrazovanost i otvorenost za nova saznanja i 7) fleksibilnost u odmeravanju zahteva i tolerantnost prema radnom angažovanju pitomaca.

Naravno, ni u ovom slučaju razlike izmedju svih grupa (godina školovanja) nisu statistički značajne. O tome svedoče rezultati Dankanovog testa opsega pomoću kojeg su one pojedinačno testirane (tabela 19). Na primer, u pogledu značaja koji pitomci pridaju nastavnikovoj temeljitosti i sistematičnosti u nastavnom radu, kao i njegovom profesionalnom odnosu prema nastavnim obavezama, značajne su samo razlike izmedju prve i druge godine školovanja, pošto pitomci treće godine i sa jednim i sa drugima, u oba slučaja čine homogen podskup.

Kada je u pitanju preferiranje nastavnikove komunikativnosti i smisla za humor, kao i njegove fleksibilnosti i tolerantnosti, postoje, takodje, dva homogena podskupa. Njih čine pitomci prve i druge, odnosno druge i treće godine školovanja, tako da su u ovom pogledu značajne jedino razlika izmedju prve i treće godine.

Mišljenja pitomaca različitih godina školovanja o značaju preostalih triju osobina nastavnika nešto su više izdiferencirana. To se ogleda u postojanju samo jednog homogenog podskupa, odnosno u činjenici da se u ovom slučaju svaka grupa (godina školovanja) značajno razlikuju od bar jedne od drugih dveju grupa. Tako, pitomci druge i treće godine, s obzirom na značaj koji pridaju nastavnikovoj orijentaciji na izgradjivanje vojne discipline i njegovom humanističko-demokratskom odnosu prema pitomcima, čine homogen podskup, ali se i jedni i drugi u ovom pogledu značajno razlikuju od pitomaca prve godine. U drugom slučaju, kada je reč o preferiranju nastavnikove opšte obrazovanosti i otvorenosti za

Tabela 19. Poželjne osobine nastavnika koje nisu jednako značajne za pitomce svih godina školovanja

OSOBI NE NASTAVNI KA	Poredak grupa (godina školovanja) s obzirom na značaj koji pitomci pridaju navedenim osobinama nastavnika			Grupe (godine školovanja) između kojih postoje značajne razlike
1. Temeljnost i sistematičnost u nastavnom radu	Prva	Treća	Druga	Prva i Druga
2. Orijentacija na izgradjivanje vojne discipline	Prva	Treća	Druga	Prva i Treća Prva i Druga
3. Profesionalni odnos prema nastavnim obavezama	Druga	Treća	Prva	Druga i Prva
4. Komunikativnost i smisao za humor	Treća	Druga	Prva	Treća i Prva
5. Humanističko-demokratski odnos prema pitomcima	Treća	Druga	Prva	Treća i Prva Druga i Prva
6. Opšta obrazovanost i otvorenost za nova saznanja	Prva	Druga	Treća	Prva i Treća Druga i Treća
7. Fleksibilnost i toleranost	Treća	Druga	Prva	Treća i Prva

nova saznanja, homogen podskup čine prva i druga godina, uz značajne razlike između svake od njih i pitomaca treće godine školovanja.

U vezi sa rezultatima ovog dela istraživanja, uz konstatacije istaknute u sklopu njihove interpretacije, važno je uočiti da su među utvrđenim razlikama između pojedinih godina školovanja najizraženije (brojčano najzastupljenije) razlike između prve i druge godine, zatim, između prve i treće, a najmanje između druge i treće (tabela 19). Sudeći po ovim podacima, do bitnih promena u stavovima pitomaca, koji se odnose na značaj pojedinih osobina nastavnika, dolazi uglavnom u toku prve dve godine školovanja. Promene koje se dešavaju pri prelazu iz druge u treću godinu, po svemu sudeći, imaju karakter blažih korekcija koje su vidljive tek po svom kumulativnom učinku (u odnosu na stanje u

prvoj godini školovanja).*

Ako se ima u vidu smisao, odnosno opšti trend ovih promena, kao i značenje osobina nastavnika u odnosu na koje su se one ispoljile, moguće je prepoznati i osnovne razloge kojima su one uslovljene, ili bar podstaknute. Dva su medju njima, verovatno, odlučujuća. Prvo, to su izvesne promene prvobitnih stavova, shvaćanja i uverenja pitomaca o vojnom pozivu uopšte i uslovima života i rada u vojnoj akademiji, koje su rezultat novih (izvornih) saznanja o ovim pojavama. U sklopu tih promena, pitomci koriguju i svoja ranija vidjenja lika dobrog nastavnika, jer ga posmatraju iz drugačije perspektive i vide u drugoj svetlosti. Drugi činilac koji utiče na to da pitomci tokom školovanja menjaju mišljenje o značaju nekih nastavnikovih osobina jesu promene programskih zahteva i uslova realizacije vaspitno-obrazovnog rada primerene posebnim zahtevima pojedinih faza školovanja.

Teško je reći koja je od ove dve okolnosti presudnija za nastajanje navedenih promena u preferenciji pitomaca, ali je vrlo verovatno da je njihovo delovanje medjusobno uslovljeno i da se u svakoj vojnoj akademiji na specifičan način ispoljava.

Pretpostavili smo da postoji značajna povezanost izmedju motivacije pitomaca za vojni poziv i njihovog preferiranja određenih osobina nastavnika. Bili smo uvereni da pitomci različito motivisani za vojni poziv različito vrednuju bar neke osobine nastavnika, ako ne i većinu tih osobina, identifikovanih kao poželjne na nivou čitavog uzroka. Medjutim, za razliku od prthodne dve hipoteze, ova se nije pokazala opravdanom. Naime, prema rezultatima analize varijanse (tabela 4, str.166), grupe pitomaca formirane na osnovu skora koje su pitomci postigli na skali motivacije za vojni poziv ne razlikuju se bitno u pogledu preferiranja niti jedne od osobina nastavnika. Vrednosti svih F-odnosa znatno su ni-

* Ova saznanja u skladu su sa rezultatima ranijih istraživanja obavljenih u Vojnoj akademiji KoV, prema kojima najveće razlike u pogledu shvaćanja i procene različitih pojava u vezi sa formiranjem i delovanjem pitomačkog kolektiva i ponašanja njegovih članoava postoje upravo izmedju pitomaca prve i druge godine (Kasagić i dr., 1979; Kilibarda, 1984).

že od statistički značajnih, što praktično znači da su razlike rezultata između grupa približno jednake razlikama unutar grupa.

Mada je i ova hipoteza testirana legitimnim statističkim postupkom, za čiju su primenu formalno postojali svi neophodni uslovi, dobijeni rezultati moraju se prihvatiti sa izvesnom rezervom, kako bi se izbegle neosnovane generalizacije. Pre svega, motivacija za vojni poziv posmatrana je u ovom istraživanju kao jednodimenzionalna varijabla, što ne odgovara njenoj kompleksnoj višedimenzionalnoj prirodi. Zato, nije isključeno da neke njene dimenzije značajno utiču na preferiranje pojedinih osobina nastavnika. Moguće je, naime, da je njihov uticaj različito usmeren i da je to razlog što se on u "prisilno" sumiranom učinku ne ispoljava kao dovoljno značajan, iako, kao takav, možda, objektivno postoji. Zbog toga bi, radi potpunijeg uvida u prirodu povezanosti ovih pojava, bilo neophodno da se nivo motivacije za vojni poziv, umesto jedinstvenim skorom koji veštački sumira raznorodne elemente, izrazi posebnim merama za njene različite komponente definisane u odnosu na osnovne faktore koji je uslovljavaju i predodređuju način njenog ispoljavanja.

Nasuprot motivaciji za vojni poziv, crte ličnosti pitomaca potvrdile su se kao značajni činioci njihovog preferiranja određenih poželjnih osobina nastavnika. Pretpostavka o povezanosti ovih pojava, iskazana poslednjom (četvrtom) hipotezom ovog istraživanja, testirana je nizom regresijskih analiza u kojima je kriterijumska varijabla bila stepen preferiranosti date osobine nastavnika, dok su skup prediktorskih varijabli činile izvorne crte (faktori) ličnosti pitomaca merene Testom 16 PF. O osnovanosti ove pretpostavke dovoljno rečito govori podatak da je preferiranost velike većine razmatranih nastavnikovih osobina (13 od ukupno 16) predodređena rezultatima ispitanika u bar nekoj od prediktorskih varijabli, tj. njihovim skorom na nekoj od skala Testa 16 PF (tabela 20). Isto tako, skoro svaka od 16 crta ličnosti pitomaca značajno je povezana sa njihovim preferiranjem jedne osobine nastavnika ili više njih. Jedine crte (faktori) ličnosti koje nemaju značajnu prediktorsku vrednost ni za jednu kriterijumsku varijablu jesu: faktor C (emocionalna nestabilnost - emocionalna

Tabela 20. Uticaj crta ličnosti pitomaca na njihovo preferiranje određenih osobina nastavnika

Poželjne osobine nastavnika	Crte ličnosti pitomaca															
	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q ₁	Q ₂	Q ₃	Q ₄
1. Orijentacija na izgradjivanje vojne discipline					-										+	
2. Komunikativnost i smisao za humor						-		+								
3. Humanističko-demokratski odnos prema pitomcima	+				+						-					
4. Nepristrasnost, objektivnost i javnost ocenjivanja						+										
5. Opšta obrazovanost i otvorenost za nova saznanja							-									
6. Karizmatičnost pojave i ponašanja		-														
7. Doslednost u zahtevima							-							+	-	
8. Orijentacija na osamostaljivanje pitomaca u vaspitnoobrazovnom procesu					+		+									
9. Fleksibilnost i tolerantnost					+			-					+			-
10. Smisao za saradnju i odmerenost u zahtevima								-				-				
11. Stručna i didaktičko-metodička osposobljenost														+		
12. Osobine dobrog karaktera						-									+	
13. Otvorenost i drugarski odnos prema pitomcima	+															

ZNAČENJE CRTA LIČNOSTI

A: uzdržanost - otvorenost

B: niska inteligencija - visoka inteligencija

C: emocionalna nestabilnost - emocionalna stabilnost

E: potčinjavanje - dominacija

F: ozbiljnost - bezbrižnost

G: nesavesnost - savesnost

H: plašljivost - smelost

I: tvrdokornost - senzitivnost

L: poverljivost - sumnjičavost

M: praktičnost - maštovitost

N: prostodušnost - prepređenost

O: spokojnost - zabrinutost

Q₁: konzervativnost-radikalizam

Q₂: zavisnost od grupe - samodovoljnost

Q₃: nedisciplinovanost - kontrolisanost

Q₄: opuštenost - napetost

Znak "+" znači da datu osobinu nastavnika više cene pitomci koji imaju viši skor na odgovarajućoj skali testa 16 PF; znak "-" ima suprotno značenje.

stabilnost), faktor L (poverljivost - sumnjičavost) i faktor M (praktičnost - maštovitost).

Medjutim, važno je uočiti i to da se (prema podacima iz tabele 20 u kojoj su sumirani rezultati svih regresijskih analiza) broj osobina nastavnika na čiju preferiranost utiče ista crta ličnosti kreće u veoma malom rasponu - od 1 do 4 (teorijski, moguće je da je preferiranost svake osobine nastavnika uslovljena sa svih 16 prediktorskih varijabli - crta ličnosti ispitanika). Kao što se vidi iz navedenih podataka, jedino je crta G (nesavesnost - savesnost) značajna istovremeno za predikciju preferiranosti četiri osobine nastavnika. Ostale crte relevantne su za predikciju preferiranosti manjeg broja osobina. To znači da, u celini gledajući, crte ličnosti pitomaca značajno utiču na njihovo preferiranje većine osobina nastavnika, ali da nijedna od njih (crta), u odnosu na ostale, nema karakter dominantnog činioca. Drugim rečima, lična jednačina, odnosno kriterijum prema kojem pitomci vojne akademije vrednuju različite oblike ponašanja svojih nastavnika ne zavisi presudno ni od jedne crte njihove ličnosti posebno, već od svih njih zajedno.

* *
*

Imajući u vidu i rezultate testiranja prethodnih hipoteza, sasvim je izvesno da lik dobrog nastavnika vojnih akademija sa stanovišta preferencije pitomaca, i pored njegove relativno stabilne globalne strukture, nije statična pojava. Njegova promenljivost izraz je simultanog delovanja više medjusobno povezanih činioca koji se mogu svrstati u dve osnovne grupe: 1) individualne karakteristike pitomaca i 2) različite situacione faktore, čije su osnovne odrednice: karakter programskih sadržaja i oblici realizacije vaspitno-obrazovnog rada prilagodjeni prirodi poslova za koje se pitomci osposobljavaju u toku školovanja, kao i režim života i rada i opšta pedagoška klima u vojnoj akademiji. Specifičan složaj

ovih situacionih činilaca čini specifičnim i zahteva što ih pitomci pojedinih vojnih akademija i pojedinih godina školovanja postavljaju pred svoje nastavnike. Velike razlike između upoređivanih grupa pitomaca u pogledu značaja koje oni pridaju pojedinim osobinama nastavnika to dovoljno ubedljivo potvrđuju.

Naravno, istaknuti situacioni faktori i individualne karakteristike pitomaca, odnosno njihova andragoška i psihička obeležja, iako značajni, nisu i jedini faktori od kojih zavise njihove preferencije. Bilo bi, svakako, značajno da se u sklopu daljeg istraživanja ovog problema, pored ispitivanja međusobne zavisnosti pomenutih faktora, utvrde i činioci koji posreduju u njihovom delovanju. Osim toga, saznanja do kojih smo došli ovim istraživanjem dobila bi znatno veću upotrebnu vrednost kada bi se utvrdilo kakva veza postoji između preferiranih osobina nastavnika i uspešnosti ostvarivanja njegove uloge u vaspitno-obrazovnom procesu. Odgovor na ovo pitanje od nesumnjivog je značaja za vojnoandragošku teoriju i praksu, tim pre što takvih istraživanja u našoj armiji do sada nije bilo.

L I T E R A T U R A

- Abrami, P. and Mizener, D., Student/Instruktor Attitude Similarity, Student Ratings and Course Performance, *Journal of Educational Psychology*, 1985, Vol. 77, 603-702.
- Acigan, Lj., Problemi podobnosti za nastavnički poziv, Savremene koncepcije i perspektive obrazovanja nastavnika, Novi Sad, Pedagoški zavod Vojvodine, 1979.
- Adorno, T. i Harkhajmer, M., *Dijalektika prosvetiteljstva*, Sarajevo, Veselin Masleša, 1974.
- Adorno, T., *Negativna dijalektika*, Beograd, BIGZ, 1979.
- Alababić, Š., *Samoobrazovanje nastavnika u koncepciji permanentnog obrazovanja (doktorska disertacija)*, Beograd, Filozofski fakultet, 1985.
- Andrić, V., *Metode i tehnike istraživanja u psihologiji odgoja i obrazovanja*, Zagreb, Školska knjiga, 1986.
- Bala, G., *Logičke osnove metoda za analizu podataka iz istraživanja u fizičkoj kulturi*, Novi Sad, Gustav Bala, 1986.
- Basow, S.A., and Distenfeld, M.S., Teacher Expressiveness: More Important for Male Teachers than Female Teachers, *Journal of Educational Psychology*, 1985, Vol. 77, 45-52.
- Bergant, M., *Permisivna pedagogija*, Pedagogija, Beograd, 1971, 4.
- Brophy, J.E., Teacher Behavior and Its Effects, *Journal of Educational Psychology*, 1979, Vol. 71, 733-750.
- Berns, R., *Razvitie JA-konceptii i vospitanie*, Moskva, Progres, 1986.
- Cattell, R. and Eber, H., *Manual for forms A and B, The Sixteen Personality Factor Questionnaire, "The 16 PF"*, Young adults and adults, Institute for Personality and Ability Testing, Champaign, 1962.
- Costin, F. and Grush, J.E., Personality Correlates of Teacher Student Behavior in the College Classroom, *Journal of Educational Psychology*, 1973, Vol. 65, 35-44.
- Čuvšev, I.V., *Pedagogičeskie teoriji konca XIX - načela XXV*, *Istorija pedagogiki*, Moskva, Prosveščenie, 1981.
- Dawson, P., *Teachers and Teaching*, Oxford, Basil Blackwell, 1984.
- Dirkem, E., *Vaspitanje i sociologija*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1981.
- Djuj, Dž. *Vaspitanje i demokratija*, Cetinje, Obod, 1966.
- Dobrovljubov, N.A., *O značaju autoriteta u vaspitanju*, Beograd, Miloš B. Janković, 1940.
- Dorros, S., *Teaching as a Profession*, Columbus, Ohio, A Bell and Howell, 1968.
- Djordjević, B., *Ličnost nastavnika kao vaspitača*, *Nastava i vaspitanje*, Beograd, 1975, 1.
- Djordjević, B. i Djordjević, J., *Učenici o svojstvima nastavnika*, Beograd, Prosveta, 1988.

- Djordjević, J., Inovacije u nastavi, Beograd, Prosveta, 1986.
- Djordjević, J., Kako učenici osnovnoškolskog uzrasta procenjuju osobine svojih nastavnika, *Nastava i vaspitanje*, Beograd, 1963, 3.
- Djordjević, J., Opšta pedagogija - Intelektualno vaspitanje, Beograd, Izdavačko informativni centar studenata, 1975.
- Djurić, M., Istorija helenske etike, Beograd, Kultura, 1976.
- Duncan, D.B., Multiple Range Tests for Correlated and Heteroscedastic Means, *Biometrics*, Vol. 13, No. 2, 1957, 164-176.
- Freire, P., *Pedagogy of the Oppressed*, Middlesex, Penguin Books, 1973.
- Enciklopedijski rječnik pedagogije, Zagreb, Matrica hrvatska, 1963.
- Erceg, V., *Nastavnik u savremenoj nastavi*, Sarajevo, Svjetlost, 1979.
- Erdle, S. Murray, H. and Rushton, Ph., Personality, Classroom Behavior, and Student Ratings of College Teaching Effectiveness, *Journal of Educational Psychology*, 1985, Vol. 77, 394-407.
- Filipović, N., Didaktika, I, II, Sarajevo, Svjetlost, 1988.
- Fulgosi, A. Lazić, B., Kako naši učenici i nastavnici vrednuju različite osobine nastavnika. *Pedagoški rad*, Zagreb, 1966, 9-10.
- Gaudig, H., *Die schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit*, Leipzig, Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig, 1922.
- Gibson, Sh. and Dembo, M., Teacher Efficacy; A Construct Validation, *Journal of Educational Psychology*, 1984, Vol. 76, 569-581.
- Gonobolin, F.N., O nekatorih psihičeskikh kačestvah ličnosti učitelja, *Voprosi psihologii*, Moskva, 1975, 1.
- Gruzdjev, P.N. (red.), *Pedagogija*, Beograd, Naučna knjiga, 1949.
- Harris, M., Rosental, R. and Snodgrass, S., The Effect of Teacher Expectations, Gender, and Behavior on Pupil Academic Performance and Self-concept, *Journal of Educational Research*, 1986, Vol. 79, 173-179.
- Ilić, Il, *Dole škole*, Beograd, Duga, 1972.
- Isaacson, R.L., Mc Keachie, W. and Milholland, J.E., Correlation of Teacher Personality Variables and Student Ratings, *Journal of Educational Psychology*, 1963, Vol. 54, 110-117.
- Janković, M., *Pedagoške rasprave i članci*, Beograd, Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbije, 1967.
- Kairov, I.A., *Pedagogika*, Moskva, 1948.
- Kapterev, P.F., *Izabranie pedagogičeskie sočinenija*, Moskva, Pedagogika, 1982.
- Kasagić, Lj. i dr., *Neki problemi formiranja i delovanja pitomačkog kolektiva*, Beograd, Vojna akademija KoV, 1979.
- Kilibarda, Z., Nivo izgradjenosti pitomačkih kolektiva u različitim fazama školovanja, *Zbornik radova Vojne akademije KoV*, Beograd, 1984, 10.
- Kneller, G., *Introduktion to the Philosophy of Education*, New York, 1964.
- Knežević, V., *Strukturne teorije nastave*, Beograd, Prosveta, 1986.
- Komenski, J.A., *Velika didaktika*, Beograd, Zavod za izdavanje udžbenika Srbije, 1967.

- Kostić, P., Skala motivacije za vojni poziv, MO 4B, Beograd, Vojna akademija KoV, 1986.
- Krasnogorskaja, L.I. Sovjetskaja škola i doškolnoe vospitanie v 1920-1930, Istorija pedagogiki, Moskva, Prosvešćenie, 1981.
- Kujundžić, N., Struktura (lik) savremenog odgajatelja, Savremene koncepcije i perspektive obrazovanja nastavnika, Novi Sad, Pedagoški zavod Vojvodine, 1979.
- Kuzmina, N.V., Pedagogičeskoe masterstvo učitelja kak faktor razvitia sposobnostjejj učaščihsja, Voprosi psihologi, 1984, 1. Moskva.
- Kvintilijan, M.F., Obrazovanje govornika, Sarajevo, Veselin Masleša, 1985.
- Laketa, N., Medjusobni odnosi učenika i nastavnika u savremenoj školi, Nastava i vaspitanje, Beograd, 1985, 5.
- Lazić, B., Kako naši učenici vrednuju različite oblike ponašanja svojih srednjoškolskih nastavnika, Pedagoški rad, Zagreb, 1956, 7.
- Leko, I., Velike revolucije i obrazovanje, Beograd, Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbije, 1969.
- Ljaljin, N.A., Nastavnik, njegova uloga i zahtevi koji se pred njega postavljaju, Pedagogija, red. P.N.Gruzdjev, Beograd, Naučna knjiga, 1949.
- Makarenko, A.S., Izabrana pedagoška dela, Beograd, Savez prosvetnih radnika Jugoslavije, 1948.
- Mandić, P., Inovacije u nastavi, Sarajevo, Svjetlost, 1977.
- Mandić, P., Novine u konceptu, sadržajima, tehnicima i tehnologiji obrazovno-vaspitaog procesa, Sarajevo, Centar vojnih škola KoV, 1984.
- Markuze, H., Čovjek jedne dimenzije, Sarajevo, Veselin Masleša, 1968.
- Marsh, H., Student Evaluations of University Teaching, Journal of Educational Psychology, 1985, Vol. 77, No 5.
- Maslov, A., Motivacija i ličnost, Beograd, Nolit, 1982.
- Maslow, A., Some Educational Implications of the Humanistic Psychology, Harvard Educational Review, 1968, Vol. 38, No 4.
- Mason, R., Contemporary Educational Theory, New York, David Mc Kay Company, 1972.
- Mattsson, K.D., Personality Traits Associated with Effective Teaching in Rural and Urban Secondary School, Journal of Educational Psychology, 1974, Vol. 66, 123-128.
- Mc Kinney at all., Some Effects of Teacher Enthusiasm on Student Achievement and Evaluation of Teacher Effectiveness, Journal of Instrumental Psychology, 1984, Vol. 11, 119-124.
- Mčedlidze, N.B., Sovremennie buržoaznie pedagogičeskie teorii, Istorija pedagogiki, red. M.F. Šabaeva, Moskva, Prosvešćenie, 1981.
- Mitrović, D., Moderni tokovi komparativne pedagogije, Sarajevo, Svjetlost, 1976.
- Momirović, K. i Štalec, J., Ukupna valjana varijansa kao osnovica za određivanje broja značajnih glavnih komponenti, Zagreb, Kinezologija, 1971, 1.

- Montenj, M., Ogleđi o vaspitanju, Beograd, Pedagoško društvo Srbije, 1953.
- Murray, H.G., Low-interference Classroom Teaching Behavior and Student Ratings of College Teaching Effectiveness, *Journal of Educational Psychology*, 1983, Vol. 75, 138-149.
- Muždeka, S., Osobine koje polaznici najviše cene kod nastavnika, *Materijal IV kongresa andragoga Jugoslavije*, Beograd, 1985.
- Nagulić, M., Kakvog nastavnika žele učenici, *Psihologija*, Beograd, 1980, 1-2.
- Novacki, T., *Vojna didaktika*, Beograd, CAPSI, 1971.
- Ogrizović, M., Šta učenici misle o nastavnikovom autoritetu, *Pedagoški rad*, Zagreb, 1954, 1.
- O'Hagan, F. i Robertson, J., Primary School Children's Preferences Concerning Teachers and Teaching methods, *School Psychology International*, 1984, Vol. 5, 97-102.
- Parikh, J.C., Patel, P. i Patel, M., Personality Characteristics vis a vis Teacher's Effectiveness, *Perspektive in Psychological Researches*, 1984, Vol. 7, 8-12.
- Passmore, J., *The Philosophy of Teaching*, London, Gerald Duckworth Ltd., 1980.
- Pataki, S., *Opća pedagogija*, Beograd, Pedagoško-knjičževni zbor, 1953.
- Peršinović R., *Pedagoška funkcija nastavnika u moralnom razvoju učenika*, Beograd, Prosveta, 1976.
- Pedagoški rečnik*, I, II, Beograd, Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbije, 1967.
- Philips, A. et al., Personality Traits and Teacher-Student Behaviors in Physical Education, *Journal of Educational Psychology*, 1985, Vol. 77, 408-416.
- Potkonjak, N., Modernizacije i inovacije obrazovanja kao faktori menjanja položaja i funkcije nastavnika u procesu nastave, *Pedagogija*, Beograd, 1972, 1.
- Pöggeler, F., Razvojne tendencije obrazovanja odraslih, *Andragogija*, Zagreb, 1987, 7-9.
- Ranogajec, J., Šta učenicima najviše smeta a šta im se najviše sviđja kod nastavnika, *Pedagoški rad*, Zagreb, 1967, 9-10.
- Reljan, B., Standardizacija praćenja i usavršavanja nastavnika putem skale osobina nastavnika, *Savremene koncepcije i perspektive obrazovanja nastavnika*, Novi Sad, Pedagoški zavod Vojvodine, 1979.
- Resner, M., *Nastavna tehnika*, Beograd, Naučna knjiga, 1960.
- Richey, R., *An Introduction to Education*, New York, 1968.
- Rodžers, K., *Kako postati ličnost*, Beograd, Nolit, 1985.
- Rotenberg, V., *Disterveg o narodnom učitelju*, Beograd, Biblioteka budućnost, 1941.
- Roterđamski, E., *Pohvala ludosti*, Beograd, Kultura, 1955
- Ruso, Ž.Ž., *Emil*, Beograd, Znanje, 1950.
- Sajdel, R., *Škola u starom veku*, Beograd, Biblioteka budućnost, 1939.
- Samolovčev, B., Vaspitna uloga nastavnika u uslovima savremene obrazovne tehnologije, *Savremene koncepcije i perspektive obrazovanja nastavnika*, Novi Sad, Pedagoški zavod Vojvodine, 1979.

Samolovčev, B. Teorijske osnove vojnog vaspitanja i obrazovanja, Beograd, Vojnoizdavački zavod, 1976.

Samolovčev, B., Teorijske orijentacije u savremenoj andragogiji kao alternativne pojave, Andragogija, Zagreb, 1988, 1-3.

Schmidt, V., Socijalistička pedagogija između etatizma i samoupravljanja, Osijek, Pedagoški fakultet u Osijeku, 1985.

Senjobos, Š., Istorija obrazovanosti, Beograd, Nova štamparija - Davidović - Ljub. M. Davidovića, 1910.

Sherman, B.R. and Blackburn, R.T., Personal Characteristics and Teaching Effectiveness of College Faculty, Journal of Educational Psychology, 1975, Vol. 67, 124-131.

Suhodolski, B., Tri pedagogije, Beograd, Duga, 1974.

Šabaeva, M.F. (red), Istorija pedagogiki, Moskva, Prosvješćenie, 1981.

Šimleša, P., Didaktičke inovacije i njihove moguće devijacije, Pedagogija, Beograd, 1973, 2-3.

Taylor, H., Children Evaluations of the Characteristics of the Good Teacher, The British journal of Educational Psychology, 1962, Vol. 32, 258-267.

Tot, L., Dalja humanizacija odnosa nastavnik - učenik - važna pretpostavka efikasnijeg vaspitnog delovanja škole, Pedagogija, Beograd, 1968, 1-2.

Ušinski, K.D., Čovek kao predmet vaspitanja, Sarajevo, Veselin Masleša, 1957.

Vučenov, N., Kakvog nastavnika traži reformisana škola, Beograd, Prosvetni pregled, 1982.

Vulfson, B.L. i Maljkova, Z.A., Sovremeni filozofski idealizam i buržoazna misl, Opšćie osnovi pedagogiki, red. F.F. Koroleva i V.E. Gmurmana, Moskva, Prosvješćenie, 1967.

Zaninović, M., Opća povijest pedagogije, Zagreb, Školska knjiga, 1988.

Zaninović, M., Pedagoška hrestomatija, Zagreb, Školska knjiga, 1985.

Prilog 1.

VOJNA AKADEMIJA KOPNE NE VOJSKE
- Katedra vojne andragogije i psihologije -

SSON - 86

SKALA SUDOVA O OSOBNAMA NASTAVNIKA

B e o g r a d
- 1986.-

UPUTSTVO ZA RAD

U ovoj svesci navedene su određene tvrdnje kojima se opisuju različite osobine, odnosno oblici ponašanja nastavnika.

Želimo da utvrdimo koje od pomenutih osobina pitomci najviše cene, kojim osobinama nastavnika pridaju najveći značaj. Zbog toga vas molimo da pažljivo pročitate svaku tvrdnju, da razmislite o osobini koja se tom tvrdnjom opisuje i da procenite u kojoj meri ta osobina (takvo ponašanje nastavnika) povoljno utiče na vaš odnos prema nastavnim obavezama. U skladu sa tom procenom, u listu za odgovore koji je priložen uz ovu svesku, u produžetku rednog broja svake tvrdnje treba da zaokružite jedno od navedenih šest slova (a, b, c, d, e ili f), i to:

- slovo (a) - ako ta osobina (takvo ponašanje) nastavnika izuzetno povoljno utiče na vaš odnos prema nastavnim obavezama;
- slovo (b) - ako ta osobina veoma povoljno utiče na vaš odnos prema nastavnim obavezama;
- slovo (c) - ako ta osobina uglavnom povoljno utiče na vaš odnos prema nastavnim obavezama;
- slovo (d) - ako ta osobina delimično povoljno utiče na vaš odnos prema nastavnim obavezama;
- slovo (e) - ako ta osobina nije bitna za vaš odnos prema nastavnim obavezama (ne utiče ni povoljno ni nepovoljno);
- slovo (f) - ako ta osobina nepovoljno utiče na vaš odnos prema nastavnim obavezama.

Kada pročitate ovo uputstvo, okrenite sledeću stranu i počnite sa radom!

U ovoj svesci nemojte ništa da pišete!

HVALA NA SARADNJI

1. Ima strpljenja da do kraja sasluša svakog pitomca.
2. Češće propituje pitomce koji ne prate pažljivo predavanja.
3. Rado razgovara sa pitomcima i o onim pitanjima koja nisu neposredno u vezi sa sadržajem predmeta.
4. Dobro poznaje gradivo koje predaje i njegovu praktičnu primenu.
5. Zanimljiv je kao predavač.
6. Interesuje se za lične probleme pitomaca.
7. Obično je dobrog raspoloženja.
8. Ima smisla za humor.
9. Uvek dolazi uredan na nastavu.
10. Aktivno sudeluje pri ispitivanju pitomaca (postavljanjem pitanja, davanjem dodatnih objašnjenja i sl.).
11. Poštuje pitomca i odnosi se prema njemu kao prema sebi ravnom.
12. Gradivo tumači jasno i uverljivo.
13. Naglašava svrhu izučavanja predmeta za obavljanje starešinskih dužnosti.
14. Lako uspostavlja kontakt sa pitomcima.
15. Radi sa elanom i oduševljenjem.
16. Preuzima na sebe odgovornost za rad pitomaca koji se odvija po njegovom uputstvu.
17. Skroman je i nenametljiv.
18. Gradivo koje je obradjeno u udžbeniku dopunjava aktuelnim sadržajima (koristi se svežim informacijama).
19. Prema svim pitomcima primenjuje isti kriterijum ocenjivanja.
20. Vešto povezuje teoriju sa praksom.
21. Traži da disciplina u toku časa bude u potpunosti u skladu sa vojnim propisima.

22. Redovno upoznaje načelnika klase i komandira voda sa zalaganjem pitomaca na nastavi.

23. Spreman je da prihvati šalu na svoj račun.

24. Ne počinje sa radom dok se učionica ne dovede u red i ustanovi tačno brojno stanje.

25. Za istu ocenu, više zahteva od sposobnijih pitomaca nego od onih manje sposobnih.

26. Svakom u oči kaže šta o njemu misli.

27. Možeš mu sve poveriti bez straha da će to nekada da zloupotrebi.

28. Ima razumevanja za vannastavne obaveze pitomaca.

29. Gradivo objašnjava na popularan način tako da svi mogu lako da ga prate.

30. Ne dozvoljava da se pojedinci izvlače na račun drugih.

31. Korektno se odnosi prema drugim nastavnicima.

32. Kod njega se ne može prepisati na ispitu.

33. Ima široko opšte obrazovanje.

34. Prvenstveno mu je stalo do toga da pitomci osvoje potrebna znanja, drugo ga malo interesuje.

35. Kod njega veze i protekcija "ne pale".

36. Uvek ostaje pri onome što je rekao, bilo da je to obećanje ili pretnja.

37. Spreman je da ublaži kriterijum ocenjivanja samo da što manje pitomaca dobije slabu ocenu.

38. Ima strpljenja u radu sa pitomcima koji nedovoljno uče.

39. Prepušta pitomcima da jednostavnija nastavna pitanja obrade samostalno u slobodnom vremenu.

40. Za visoku ocenu traži od pitomca da zna pravilno da razmišlja i izvodi zaključke, a ne samo da verno reprodukuje sadržaj.

41. Vodi evidenciju o radu tokom čitavog semestra i to uzima u obzir prilikom davanja konačne ocene.

42. Kada u nečemu pogreši, priznaje otvoreno da je pogrešio i ne pokušava da opravda grešku.

43. Pre nego što objasni neki problem, traži mišljenje pitomaca o tome.

44. Povezuje gradivo koje predaje sa sadržajima iz drugih predmeta.

45. Koristi raznovrsne metode i oblike rada.

46. Pre nego počne da predaje novo gradivo, proverava kako su pitomci savladali prethodnu temu.

47. Ima bogat rečnik.

48. Umesnim šalama i dosetkama razbija monotoniju na času.

49. Otvoreno sa pitomcima razgovara o aktuelnim problemima u Armiji i društvu.

50. Svakog pitomca poznaje po imenu.

51. Nikome ne "gleda kroz prste".

52. Svaku ocenu obrazlaže.

53. U toku je sa najnovijim dostignućima iz svoje struke.

54. Trudi se da uprosti gradivo do nivoa da svakom postane razumljivo.

55. Čestim proveravanjem i ocenjivanjem primorava pitomce da budu stalno u toku gradiva koje se izučava.

56. Dosledan je u svojim zahtevima i postupcima.

57. Interesuje se za probleme mladih.

58. Više je sklon da pohvaljuje nego da preti i kažnjava slabim ocenama.

59. Istinski se raduje uspehu pitomaca.

60. Ispoljava osećanje odgovornosti za uspeh pitomaca.

61. Eventualne nesporazume sa pitomcima rešava uz pomoć samih pitomaca bez posredovanja starešina klase.

62. Ohrabruje pitomce da iznose sopstvena mišljenja o problemu koji je predmet razgovora - diskusije.

63. Zna da kontroliše svoja osećanja.

64. Postavlja jasne i precizne zadatke.

65. Često primenjuje one oblike rada koji zahtevaju individualnu pripremu pitomaca.

66. Omogućuje pitomcima da aktivno sudeluju u nastavnom procesu.

67. Spreman je da pomogne pitomcu i u vanrednom vremenu.

68. Vešto se koristi raspoloživim nastavnim sredstvima.

69. Zna da se približi ljudima i zadobije njihovo poverenje.

70. Uvek ostavlja dovoljno vremena na kraju časa da se ponovi ono što je najbitnije i da pitomci postave pitanja o onome što im je nejasno.

71. Dobro poznaje sve pitomce (ima uvid u to koliko ko radi i koliko zna).

72. Sposoban je da u sadržaju gradiva uoči i istakne ono što je najbitnije - suštinsko.

73. Zna da uputi pitomce kako najuspešnije da savladaju gradivo.

74. Ništa ne može da ga iznervira.

75. Jednako je strog prema vrednim pitomcima i onima koji malo rade.

76. Objašnjava detaljno (po potrebi diktira) sve što u udžbeniku nije dobro obradjeno.

77. Govori smireno.

78. Disciplinovanim pitomcima zna ponekad da "progleda kroz prste".

79. Kriterijume prema pitomcima odredjuje u skladu sa opštom klimom u Akademiji.

80. Nastoji da se ni po čemu ne izdvaja od ostalih nastavnika (da ne strči).

81. Govori pitomcima objektivno o zadacima i problemima koji ih očekuju po završetku Akademije.

82. Zalaže se kod pretpostavljenih da se brže rešavaju problemi za koje su pitomci najviše zainteresovani.

83. Uvek počinje i završava čas na vreme.

84. Ne interesuje se mnogo za ono što nije u neposrednoj vezi sa njegovim predmetom.

85. Primenjuje različite oblike proveravanja znanja.

86. Uzor je kulturnog ponašanja.

87. Ocene uvek saopštava i obrazlaže javno (pred čitavom nastavnom grupom).

88. Dobro je obavešten o značajnim događajima u svetu i kod nas.

89. Veliki je optimista.

90. Lepog je fizičkog izgleda.

91. Ne dozvoljava da mu se bilo ko meša u posao koji je u njegovoj nadležnosti.

92. Kada treba da se izjasni o nekom aktuelnom problemu, obično sačeka da čuje mišljenje drugih pa tek onda saopštava svoj stav.

93. Ne vodi mnogo računa o mogućim problemima sve dok se s njima neposredno ne suoči.

94. Pre nego što donese neku odluku, obično se konsultuje sa pretpostavljenim starešinama.

95. Uvek je raspoložen za rad. Nije mu teško da uradi čak ni one poslove koje su drugi po svojoj dužnosti trebali već da obave.

96. Ne iznosi svoje mišljenje o onome što mu nije u potpunosti poznato.

97. Veoma je samouveren.

98. Nikad ne staje na pola puta do cilja bez obzira na prepreke i teškoće s kojima se susreće na tom putu.

99. Uvek detaljno obrazlaže zahteve u odnosu na pitomce.

100. U toku predavanja ispisuje važne podatke na tabli.

101. Spreman je da se odrekne nekih svojih zahteva ako se uveri da su oni u suprotnosti sa mišljenjem većine pitomaca.

102. Ima puno poverenja u pitomce.

103. Uvek je spreman da istini pogleda u oči i da nazove pojavu pravim imenom.

104. Vešto se prilagodjava svakoj situaciji.

105. Veoma je ambiciozan.

106. U njegovom društvu nikada nije dosadno.

107. Veoma je osećajan.

108. Ne čini ono što može da povredi nečija osećanja.

109. Zna da stvori prijatnu atmosferu za rad.

110. Gleda uglavnom svoja posla. Ne obraća pažnju na ono što se njega lično ne tiče.

111. Realno procenjuje situaciju.

112. Ima savremene poglede na život.

113. Objektivno ocenjuje.

114. Pitomci mogu u svako doba da mu se obrate za pomoć.

115. Natprosečno je inteligentan.

116. Ima jasan - razgovetan glas.

117. Vešto demonstrira (pokazuje) praktične radnje.

118. Zahtevi koje postavlja pred pitomce adekvatni su sposobnostima pitomaca.

119. Detaljno objašnjava nove pojmove.

120. Ima smisla za saradnju.

121. Uvek je iskren prema pitomcima.

122. Nikada ne pripisuje sebi ono što nije zaslužio.

123. Zalaže se za strože mere prema pitomcima koji se neodgovorno odnose prema nastavnim obavezama.

Na kraju, molimo vas da odgovorom na sledeća pitanja date neke podatke o sebi koji su nam neophodni za analizu rezultata istraživanja. U svako od ovih pitanja navedeno je nekoliko odgovora.

Treba da odaberete odgovor koji se na vas odnosi, odnosno odgovor sa kojim ste najviše saglasni i da, snodno tome, u listu za odgovore, pored rednog broja pitanja zaokružite odgovarajuće slovo (ono koje se nalazi ispred odgovora sa kojim ste saglasni).

124. Koju ste školu završili pre dolaska u Akademiju?

- a) Vojnu gimnaziju "Bratstvo-jedinstvo"
- b) Vojnu gimnaziju "Ivo Lola Ribar"
- c) Vojnu gimnaziju "Franc Rozman Stane"
- d) Srednju vojnu školu
- e) Srednju školu SUP-a
- f) Trogodišnju školu usmerenog obrazovanja
- g) Četvorogodišnju školu usmerenog obrazovanja

125. Sa kakvim uspehom ste završili srednju školu?

- a) odličnim
- b) vrlo dobrim
- c) dobrim
- d) dovoljnim

126. Kakav uspeh ste postigli u dosadašnjem školovanju u vojnoj akademiji?

- a) srednja ocena: iznad 9,00
- b) srednja ocena: 8,00 - 8,99
- c) srednja ocena: 7,00 - 7,99
- d) srednja ocena: 6,00 - 6,99
- e) srednja ocena: ispod 6,00

127. Da li ste zadovoljni izabranim vojnim pozivom?

- a) u potpunosti sam zadovoljan
- b) uglavnom sam zadovoljan
- c) delimično sam zadovoljan
- d) nisam zadovoljan
- e) uopšte nisam zadovoljan

128. Kada biste ponovo bili u prilici da birate profesiju, da li biste se opredelili za školovanje u Vojnoj akademiji?

- a) sigurno bih se opredelio
- b) verovatno bih se opredelio
- c) nisam siguran da bih se opredelio
- d) ne bih se opredelio

LIST ZA ODGOVORE

(prezime i ime)	(akademija)	(klasa)	(godina školovanja)
1. a b c d e f	51. a b c d e f		101. a b c d e f
2. a b c d e f	52. a b c d e f		102. a b c d e f
3. a b c d e f	53. a b c d e f		103. a b c d e f
4. a b c d e f	54. a b c d e f		104. a b c d e f
5. a b c d e f	55. a b c d e f		105. a b c d e f
6. a b c d e f	56. a b c d e f		106. a b c d e f
7. a b c d e f	57. a b c d e f		107. a b c d e f
8. a b c d e f	58. a b c d e f		108. a b c d e f
9. a b c d e f	59. a b c d e f		109. a b c d e f
10. a b c d e f	60. a b c d e f		110. a b c d e f
11. a b c d e f	61. a b c d e f		111. a b c d e f
12. a b c d e f	62. a b c d e f		112. a b c d e f
13. a b c d e f	63. a b c d e f		113. a b c d e f
14. a b c d e f	64. a b c d e f		114. a b c d e f
15. a b c d e f	65. a b c d e f		115. a b c d e f
16. a b c d e f	66. a b c d e f		116. a b c d e f
17. a b c d e f	67. a b c d e f		117. a b c d e f
18. a b c d e f	68. a b c d e f		118. a b c d e f
19. a b c d e f	69. a b c d e f		119. a b c d e f
20. a b c d e f	70. a b c d e f		120. a b c d e f
21. a b c d e f	71. a b c d e f		121. a b c d e f
22. a b c d e f	72. a b c d e f		122. a b c d e f
23. a b c d e f	73. a b c d e f		123. a b c d e f
24. a b c d e f	74. a b c d e f		
25. a b c d e f	75. a b c d e f		124. a b c d e f g h
26. a b c d e f	76. a b c d e f		125. a b c d
27. a b c d e f	77. a b c d e f		126. a b c d e
28. a b c d e f	78. a b c d e f		127. a b c d e
29. a b c d e f	79. a b c d e f		128. a b c d
30. a b c d e f	80. a b c d e f		
31. a b c d e f	81. a b c d e f		
32. a b c d e f	82. a b c d e f		
33. a b c d e f	83. a b c d e f		
34. a b c d e f	84. a b c d e f		
35. a b c d e f	85. a b c d e f		
36. a b c d e f	86. a b c d e f		
37. a b c d e f	87. a b c d e f		
38. a b c d e f	88. a b c d e f		
39. a b c d e f	89. a b c d e f		
40. a b c d e f	90. a b c d e f		
41. a b c d e f	91. a b c d e f		
42. a b c d e f	92. a b c d e f		
43. a b c d e f	93. a b c d e f		
44. a b c d e f	94. a b c d e f		
45. a b c d e f	95. a b c d e f		
46. a b c d e f	96. a b c d e f		
47. a b c d e f	97. a b c d e f		
48. a b c d e f	98. a b c d e f		
49. a b c d e f	99. a b c d e f		
50. a b c d e f	100. a b c d e f		

STRUKTURA UZORKA

Godina školoovanja Akademija	Prva	Druga	Treća	UKUPNO
Vojna akademija kopnene vojske	158	159	171	488
Vazduhoplovna vojna akademija	74	55	69	198
Mornarička vojna akademija	42	34	46	122
S V E G A :	274	255	279	808

MATRICA FAKTORSKE STRUKTURE*

Prilog 4.

Faktori Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	.23	.22	.10	.22	-.28	.31	-.07	.08	-.10	-.06	-.09	.20	-.24	-.47	.31	-.33
2	.14	.36	.13	.13	-.12	.21	.01	.22	-.42	-.01	-.01	.19	-.05	-.22	.23	-.29
3	.17	.05	.09	.47	-.20	.25	-.14	.07	-.03	-.03	-.16	.16	-.21	-.30	.22	-.60
4	.28	.12	.14	.33	-.14	.30	-.34	.15	-.17	-.13	-.05	.29	-.23	-.61	.28	-.23
5	.14	.06	.07	.53	-.19	.25	-.28	.15	-.06	-.05	-.24	.18	-.27	-.47	.05	-.21
6	.09	.11	-.08	.50	-.31	.14	.02	.15	-.16	.04	-.26	.12	-.22	-.25	.21	-.43
7	.23	.08	.06	.74	-.19	.17	-.13	.20	-.10	-.01	-.13	.21	-.25	-.30	.29	-.11
8	.12	.03	.09	.79	-.21	.18	-.23	.16	-.03	.00	-.21	.14	-.15	-.18	.20	-.23
9	.24	.47	.17	.33	-.16	.16	-.21	.27	-.19	-.09	.04	.21	-.14	-.21	.33	-.26
10	.20	.25	.10	.32	-.27	.25	-.26	.01	-.25	.01	-.15	.22	-.26	-.47	.23	-.17
11	.20	.04	-.08	.33	-.47	.42	-.09	.04	.08	-.09	-.08	.20	-.32	-.49	.29	-.27
12	.35	.14	.03	.39	-.22	.37	-.37	.12	-.16	-.10	-.06	.28	-.31	-.64	.31	-.08
13	.34	.38	.12	.16	-.15	.16	-.22	.18	-.26	-.23	-.01	.22	-.24	-.46	.35	-.24
14	.31	.26	.08	.41	-.21	.21	-.31	.21	-.11	-.21	-.22	.18	-.32	-.56	.39	-.20

* Nazivi varijabli navedeni su pod istim rednim brojevima u skali sudova o osobinama nastavnika (prilog 1.)

Faktori Varijable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
15	.28	.26	-.05	.34	-.28	.30	-.27	.27	-.19	-.19	-.14	.52	-.26	-.50	.38	-.05
16	.23	.24	.18	.25	-.16	.27	-.11	.18	-.21	-.15	-.19	.18	-.20	-.23	.66	-.21
17	.16	.20	.12	.22	-.28	.24	-.24	.14	-.06	-.04	-.20	.23	-.19	-.18	.70	-.11
18	.23	.14	-.05	.19	-.15	.31	-.53	.07	-.03	-.13	-.11	.21	-.31	-.46	.38	-.27
19	.21	.04	-.03	.21	-.26	.62	-.26	-.05	-.03	.00	-.02	.14	-.29	-.38	.28	-.13
20	.35	.12	.00	.19	-.22	.40	-.43	.04	-.09	-.10	-.12	.24	-.35	-.60	.37	-.20
21	.19	.70	.24	.07	-.07	.17	-.16	.16	-.32	-.19	.00	.21	-.13	-.16	.37	-.09
22	.15	.71	.15	.12	-.08	.21	-.15	.18	-.41	-.20	-.14	.17	-.15	-.16	.34	-.06
23	.08	.19	.03	.49	-.32	.32	-.21	.11	-.04	-.11	-.46	.21	-.25	-.08	.36	-.28
24	.17	.72	.21	.16	-.15	.17	-.16	.20	-.33	-.20	-.06	.28	-.15	-.14	.37	-.07
25	.13	.50	.14	.07	-.18	.10	-.07	.30	-.08	-.27	-.27	.22	-.18	-.15	.18	-.08
26	.09	.18	-.13	.24	-.22	.55	-.11	.06	.00	-.25	-.28	.28	-.29	-.18	.28	-.22
27	.22	.10	-.06	.28	-.35	.57	-.11	.15	.04	.00	-.32	.25	-.32	-.26	.40	-.29
28	.26	.09	-.10	.47	-.40	.42	-.26	.12	.07	.01	-.43	.21	-.28	-.32	.17	-.28

Faktori Varijable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
29	.34	.06	-.15	.36	-.29	.32	-.39	.13	-.13	-.04	-.27	.22	-.34	-.51	.22	-.22
30	.21	.21	-.09	.19	-.15	.51	-.26	.08	-.32	-.11	-.11	.25	-.27	-.27	.36	-.35
31	.27	.36	.14	.17	-.20	.21	-.32	.26	-.27	-.23	-.16	.36	-.16	-.13	.61	-.26
32	.19	.40	.09	.11	-.02	.30	-.31	.15	-.35	-.21	-.02	.38	-.13	-.11	.32	-.03
33	.26	.19	.10	.28	-.16	.38	-.59	.25	-.07	-.13	-.10	.26	-.27	-.25	.30	-.12
34	.20	.30	.43	.06	-.00	.13	-.11	.16	-.28	-.29	-.16	.13	-.06	-.05	.28	.00
35	.18	.08	-.02	.16	-.17	.68	-.27	.08	-.23	-.08	-.11	.26	-.24	-.22	.24	-.19
36	.22	.21	.22	.13	-.03	.51	-.31	.15	-.21	-.24	-.29	.20	-.17	-.15	.32	-.23
37	.17	.15	.27	.24	-.22	.09	-.05	.13	-.02	.06	-.69	.10	-.08	.00	.17	-.14
38	.14	.09	.05	.18	-.27	.14	-.17	.11	-.07	-.19	-.62	.19	-.21	-.14	.28	-.10
39	.10	.24	.23	.13	-.16	.14	-.25	.16	-.27	-.53	-.29	.23	-.11	-.12	.28	-.15
40	.22	.02	-.04	.11	-.19	.40	-.36	.04	-.23	-.28	.08	.23	-.30	-.24	.22	-.21
41	.22	.24	.11	.13	-.13	.27	-.12	.03	-.62	-.17	-.06	.25	-.17	-.11	.26	-.19
42	.18	-.03	.12	.15	-.39	.39	-.23	-.05	-.21	-.02	-.19	.35	-.27	-.12	.47	-.35

1
1

Faktori Varijable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
43	.22	.12	.08	14	-.54	.24	-.34	.06	-.34	-.18	-.29	.37	-.21	-.13	.37	-.24
44	.31	.08	.12	13	-.37	.22	-.60	.10	-.28	-.17	-.14	.33	-.31	-.27	.32	-.17
45	.39	.05	.16	22	-.32	.23	-.48	.15	-.26	-.28	-.19	.38	-.33	-.30	.32	-.19
46	.28	.35	.16	12	-.22	.20	-.24	.26	-.61	-.23	-.05	.26	-.24	-.14	.27	-.04
47	.27	.22	.25	31	-.29	.25	-.65	.36	-.17	-.06	-.15	.21	-.26	-.25	.30	-.16
48	.22	-.03	.12	42	-.40	.26	-.46	.18	-.16	.06	-.38	.15	-.36	-.18	.17	-.39
49	.29	.05	.05	26	-.40	.32	-.46	.12	-.16	.01	-.22	.20	-.35	-.12	.24	-.59
50	.27	.10	.07	22	-.33	.33	-.26	.43	-.31	-.06	-.18	.01	-.24	-.05	.32	-.35
51	.29	.13	.17	14	-.23	.70	-.21	.12	-.32	-.10	.05	.26	-.25	-.15	.33	-.26
52	.37	.21	.19	17	-.37	.55	-.24	.17	-.25	-.13	-.16	.24	-.30	-.25	.27	-.27
53	.39	.10	.10	24	-.37	.42	-.58	.29	-.11	-.13	-.07	.36	-.36	-.43	.30	-.20
54	.46	.09	.02	21	-.39	.31	-.25	.07	-.21	.03	-.40	.31	-.33	-.40	.25	-.24
55	.31	.38	.19	18	-.26	.23	-.21	.27	-.66	-.16	-.09	.19	-.23	-.19	.14	-.13
56	.37	.25	.20	23	-.136	.48	-.36	.25	-.43	-.19	.00	.30	-.29	-.22	.25	-.18

Faktori Varijable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
57	.31	.13	-.02	.33	-.67	.33	-.34	.16	-.10	.01	-.25	.34	-.35	-.18	.25	-.35
58	.17	.10	.13	.30	-.59	.15	-.17	.22	-.11	.09	-.42	.19	-.25	-.13	.21	-.20
59	.32	.14	.06	.22	-.71	.33	-.20	.28	-.19	-.04	-.26	.27	-.32	-.23	.35	-.29
60	.33	.19	.03	.23	-.63	.28	-.22	.15	-.20	-.19	-.27	.30	-.31	-.22	.30	-.26
61	.29	-.04	.13	.35	-.55	.36	-.24	.09	.11	-.08	-.26	.20	-.39	-.15	.21	-.37
62	.38	.13	.07	.23	-.63	.26	-.37	.11	-.14	-.19	-.15	.24	-.45	-.25	.26	-.30
63	.51	.25	.21	.28	-.38	.28	-.36	.21	.00	-.10	-.13	.26	-.36	-.14	.29	-.13
64	.53	.23	.20	.19	-.38	.30	-.35	.12	-.25	-.25	-.03	.23	-.40	-.26	.28	-.13
65	.42	.34	.27	.11	-.29	.13	-.19	.20	-.31	-.47	-.01	.23	-.20	-.12	.20	-.11
66	.56	.24	.17	.10	-.32	.26	-.25	.25	-.31	-.35	-.01	.22	-.31	-.27	.26	-.14
67	.61	.14	-.03	.14	-.31	.32	-.20	.23	-.20	-.19	-.17	.36	-.40	-.25	.28	-.23
68	.41	.20	.12	.12	-.33	.24	-.34	.33	-.23	-.08	-.21	.26	-.33	-.31	.31	-.28
69	.43	.12	.00	.19	-.48	.30	-.29	.59	-.16	-.04	-.28	.23	-.38	-.31	.27	-.33
70	.58	.19	.08	.10	-.29	.27	-.28	.31	-.36	.04	-.14	.31	-.37	-.22	.37	-.21

Faktori Varijable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
71	.49	.18	.06	.29	-.23	.51	-.24	.31	-.39	-.06	-.09	.18	-.34	-.13	.30	-.29
72	.65	.11	.05	.33	-.23	.27	-.30	.07	-.22	-.04	-.11	.32	-.44	-.27	.26	-.19
73	.62	.09	.03	.28	-.28	.29	-.21	.17	-.17	-.08	-.25	.32	-.42	-.28	.29	-.26
74	.37	.14	.23	.29	-.37	.34	-.22	.25	-.01	.05	-.28	.31	-.27	.03	.33	-.06
75	.28	.08	.40	.38	-.28	.29	-.14	-.04	-.04	-.03	-.11	.24	-.23	.15	.21	-.10
76	.50	.08	.15	.23	-.24	.33	-.22	.02	-.09	.12	-.18	.36	-.40	-.18	.23	-.29
77	.48	.30	.33	.26	-.29	.26	-.35	.25	-.05	.16	-.19	.38	-.35	-.16	.40	-.20
78	.28	.48	.25	.01	-.16	-.02	-.11	.27	-.19	.18	-.34	.08	-.09	-.05	.15	-.21
79	.21	.52	.37	.07	-.19	.06	-.12	.18	-.15	.27	-.24	.23	-.08	-.04	.12	-.24
80	.28	.50	.50	.12	-.23	.13	-.11	.24	-.17	.11	-.20	.31	-.16	-.07	.27	-.22
81	.39	.25	.09	.13	-.31	.30	-.23	.20	-.02	-.07	.02	.32	-.47	-.15	.22	-.50
82	.43	.08	.02	.24	-.42	.31	-.19	.11	.05	-.08	-.17	.32	-.56	-.16	.23	-.47
83	.44	.28	.32	.27	-.23	.25	-.28	.25	-.12	.03	-.03	.31	-.35	-.02	.31	-.28
84	.15	.30	.66	.08	-.03	.05	-.08	.28	-.10	-.07	-.16	.17	-.07	.04	.13	-.07

1
0
1

Faktori Varijable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
85	.32	.36	.30	.20	-.18	.20	-.33	.29	-.29	-.21	.01	.39	-.33	-.18	.18	-.20
86	.38	.34	.26	.25	-.24	.28	-.38	.45	-.03	-.03	.08	.43	-.36	-.14	.38	-.27
87	.49	.19	.09	.25	-.24	.49	-.29	.21	-.10	-.08	-.01	.38	-.46	-.10	.30	-.30
88	.45	.32	.08	.26	-.32	.26	-.47	.37	-.06	-.03	.02	.36	-.39	-.09	.32	-.39
89	.34	.20	.17	.30	-.24	.14	-.27	.52	-.06	-.08	-.17	.37	-.31	.00	.33	-.22
90	.11	.18	.38	.11	-.09	-.02	-.05	.60	-.07	.00	-.18	.20	.01	.00	.10	-.09
91	.12	.09	.45	.19	-.02	.14	-.21	.25	.04	-.01	-.03	.40	-.16	.04	.23	-.30
92	.16	.30	.40	.22	-.18	.06	-.23	.23	-.11	.12	-.27	.49	-.11	-.02	.20	-.26
93	.04	.31	.30	.17	-.13	.02	-.14	.34	-.10	-.07	-.27	.25	-.03	.00	.12	-.18
94	.20	.56	.45	.08	-.22	.11	-.10	.28	-.25	-.05	-.07	.37	-.14	-.09	.20	-.24
95	.28	.19	.13	.16	-.31	.23	-.10	.09	-.20	.01	-.10	.60	-.26	-.17	.25	-.11
96	.23	.14	.27	.17	-.18	.29	-.20	.21	-.12	-.11	-.10	.37	-.41	-.06	.26	-.17
97	.15	.19	.23	.20	-.14	.10	-.22	.50	-.07	-.19	-.10	.54	-.14	-.13	.18	-.09
98	.30	.16	.01	.14	-.24	.31	-.27	.37	-.18	-.15	-.06	.67	-.41	-.20	.26	-.25

Faktori Varijable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
99	.48	.20	.12	15	-.27	.29	-.26	.17	-.19	-.10	-.08	.53	-.54	-.23	.27	-.26
100	.48	.20	.20	19	-.21	.18	-.28	.20	-.30	.20	-.15	.47	-.46	-.27	.30	-.17
101	.25	-.06	.16	06	-.34	.26	-.01	.22	.00	.08	-.31	.39	-.41	-.19	.16	-.28
102	.25	-.04	.06	10	-.49	.30	.00	.18	-.12	.00	-.22	.30	-.50	-.28	.33	-.36
103	.31	-.04	-.08	10	-.23	.37	-.15	.12	-.02	-.18	-.13	.33	-.60	-.10	.25	-.40
104	.36	.17	.18	30	-.32	.29	-.29	.28	-.11	-.15	-.09	.36	-.62	-.19	.33	-.30
105	.23	.31	.22	21	-.20	.14	-.21	.40	-.20	-.08	.00	.33	-.30	-.10	.29	-.20
106	.27	.13	.08	42	-.40	.30	-.29	.41	-.09	.14	.24	.33	-.47	-.25	.20	-.24
107	.12	.30	.25	25	-.34	.09	-.07	.36	-.16	.11	-.14	.30	-.35	-.13	.31	-.18
108	.21	.18	.14	28	-.51	.23	-.14	.31	-.14	.15	-.13	.39	-.53	-.15	.43	-.15
109	.38	.05	.00	49	-.39	.22	-.32	.19	-.21	.12	-.18	.37	-.61	-.22	.32	-.17
110	.09	.16	.66	08	-.14	.04	-.14	.23	-.14	-.01	-.05	.21	-.18	-.08	.20	-.04
111	.32	.21	.17	21	-.33	.24	-.34	.22	-.04	.00	-.04	.39	-.66	-.21	.26	-.23
112	.35	.16	.10	35	-.39	.25	-.41	.27	.00	-.07	-.11	.31	-.67	-.22	.16	-.30

Faktori Varijable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
113	.35	.03	.00	.24	-.31	.46	-.21	.10	-.12	-.08	-.09	.30	-.69	-.25	.12	-.12
114	.45	.14	-.06	.26	-.35	+.29	-.17	.17	-.22	-.03	-.21	.41	-.57	-.21	.25	-.27
115	.23	.12	.21	.16	-.18	.25	-.31	.62	-.15	-.11	-.09	.21	-.44	-.09	.12	-.04
116	.38	.18	.28	.23	-.18	.19	-.39	.49	-.19	.06	-.03	.21	-.45	-.20	.31	-.09
117	.36	.14	.20	.28	-.23	.28	-.40	.29	-.21	-.01	-.12	.31	-.43	-.31	.29	-.14
118	.38	.19	.09	.28	-.26	.29	-.24	.17	-.24	-.09	-.23	.29	-.67	-.23	.24	-.21
119	.46	.25	.18	.16	-.33	.22	-.36	.22	-.30	-.02	-.14	.32	-.38	-.31	.27	-.17
120	.42	.20	.16	.25	-.35	.20	-.34	.23	-.23	-.04	-.16	.35	-.70	-.29	.33	-.26
121	.31	.10	.11	.21	-.35	.32	-.17	.23	-.15	-.06	-.22	.30	-.68	-.24	.45	-.34
122	.27	.11	.06	.10	-.28	.37	-.21	.22	-.14	-.10	-.09	.33	-.66	-.13	.42	-.36
123	.15	.38	.06	-.03	-.10	.28	-.23	.28	-.40	-.16	.08	.23	-.29	-.08	.22	-.26

1
6
1

