

## Pitanja

1. Kroz koje periode prolazi razvoj motorike u ranim uzrastima i šta karakteriše svaki od tih perioda?
2. Koje se komponente fizičke sposobnosti razvijaju i kakvu ulogu u tom pogledu ima igra?
3. Koji su unutrašnji, a koji spoljašnji faktori fizičkog razvoja i razvoja motorike, i kakav je njihov međusobni odnos?
4. Kako se određeni spoljašnji i unutrašnji činioci fizičkog razvoja povoljno ili nepovoljno odražavaju na pojedine pokazatelje i aspekte ovog razvoja?
5. Koje se zakonitosti uočavaju u razvoju telesnih svojstava i karakteristika dece ranih uzrasta?
6. Koji su ciljevi fizičkog vaspitanja i u čemu se ogleda njegov značaj?
7. Koje se specifične metode i sredstva primenjuju u fizičkom vaspitanju dece ranih uzrasta? Koji su uslovi potrebni za njihovu primenu i u čemu se ogleda posebnost fizičkog vaspitanja na ovim uzrastima?
8. Zbog čega se smatra da je fizičko vaspitanje okosnica globalnog razvoja?

## MORALNI RAZVOJ KAO ASPEKT CELOVITOG RAZVOJA LIČNOSTI

U najširem smislu, funkcija morala je pravedno regulisanje odnosa među ljudima radi postizanja opšteg dobra kome svako treba da teži usavršavajući sopstveni život i društvene institucije i stvarajući lepotu, kao i radi dobra i sreće svih ostalih ljudi. Humanistička interpretacija osnovnog pojma morala, po I. Kantu (Kant), podrazumeva odnos prema čoveku kao svrsi po sebi, čije ciljeve treba shvatiti iz njegovog ugla, ali mu i pomoći da prihvati ograničenja svoga ponašanja koja proističu iz ciljeva drugih ljudi. Suprotan njemu je pragmatičan odnos koji na čoveka gleda samo kao na sredstvo za ostvarivanje tuđih ciljeva.

Pojam pravde koji Kolberg (Kohlberg) upoređuje s idealnom ravnotežom misaonih operacija (odnosno, prema Pijažeu – sa logikom) „predstavlja idealnu ravnotežu društvenih međudnosa s uzvratnošću i reverzibilnošću kao bitnim uslovima za logičku i moralnu ravnotežu. Mada se osećanje pravde ne bi razvilo bez iskustva u društvenim međudnosima, ono nije prosto unutrašnje ogledalo društveno propisanih odnosa ništa više no što je logika unošenje (internalizovanje) lingvističkih oblika kulture“ (Popović i Miočević, 1977, 71).

Moral jednog društva zavisi od mnogih činilaca, imajući svoje korene u veri i tradiciji, ali zavisi i od aktuelne političko-ekonomske situacije, utičući vladajućih grupa, sredstava javnog informisanja, položaja ljudi u određenom sistemu, vaspitanja i obrazovanja i dr. Zato, pored univerzalnih moralnih vrednosti i normi koje, u svom najopštijem vidu, važe za sva vremena i sva civilizovana društva, kao što su to deset Božijih zapovesti,<sup>71</sup>

<sup>71</sup> Temelji naše civilizacije su hrišćanski moral i vrline, a prvi zapis o njemu su deset Božijih zapovesti, koje se nalaze u *Starom zavetu*. Na njima se grade društveni odnosi, običaji i zakoni, etičke i estetske vrednosti i kultura uopšte. Pokušaj da se ovaj

postoje i norme vezane za jedan vremenski period i ograničene na manji broj društvenih zajednica.

Moralne norme su standardi koje je neka društvena zajednica izgradila da bi procenijevala šta je pravilno, a šta nije u ponašanju svojih članova. One su predmet proučavanja filozofije, posebno etike, teologije, psihologije i svih društvenih nauka. Pod uticajem ovih normi ljudi formiraju sopstvene moralne principe, koji zajedno predstavljaju njihovu moralnu svest. Pomoću nje se vrednuje sopstveno ponašanje i ponašanje drugih ljudi, kao i zbivanja u društvenoj zajednici.

Moralna svest je najizrazitiji rezultat procesa socijalizacije i važna pokretačka snaga koja dolazi do izražaja u velikom broju situacija i aktivnosti. Ona ima tri komponente: *intelektualnu* (poznavanje moralnih principa prema kojima treba postupati, na osnovu kojih se vrednuju postupci, i sposobnost njihove primene na pojedinačne slučajeve), *emocionalnu* (osećanja zadovoljstva ili nezadovoljstva koja se odnose na slučajeve ocenjene kao moralne i nemoralne) i *konativnu* ili *voljnu* (spremnost da se donesu odluke u skladu s moralnim normama i da se one dosledno sprovedu). Razvijena moralna svest podrazumeva sve pomenute komponente, skladno izgrađene i međusobno usklađene, što često nije slučaj, čak ni kod odraslih. Događa se, takođe, da ove komponente, i pored izgrađenosti, ne deluju u određenim situacijama, jer moralna svest nije jedina pokretačka snaga ljudi, već pored nje postoje i razni drugi motivi i ciljevi koji mogu biti u suprotnosti s moralnim normama (Rot, 1980, 265–267).

Moralna svest se stiče učenjem, međutim, svi oblici učenja nemaju istu ulogu u njenom formiranju. Razvoj emocionalne komponente, prema R. Braunu (Brown), prvenstveno zavisi od učenja uslovljavanjem, a potom i od učenja po modelu. Ova druga vrsta učenja značajna je i za konativnu komponentu, dok je za intelektualnu komponentu od primarnog značaja kognitivno učenje, posebno učenje uviđanjem (interpretacija Rot, 1980, 268). U procesu sticanja moralne svesti od centralnog je značaja internalizacija određenih principa ponašanja, zahvaljujući kojoj će se oni održavati i primenjivati čak i bez spoljašnjeg podsticanja, što je znak da su postali savstveni deo vrednosnog sistema određene ličnosti.

Danas je prihvaćeno shvatanje prema kome se dete ne rađa ni moralno ni nemoralno, već *imoralno*, što znači da se njegovo ponašanje ne određuje moralnim standardima. Pre nego što počne da se ponaša na moralan

moral poništi, omalovaži i zameni nekim drugim, završavali su se haosom i bezakolnom, koji su vodili u raspad društvene zajednice i opštu neslobodu. Otuda već predškolsku decu treba upoznati sa njegovim osnovnim porukama i vrednostima, kako bi se ugradili u njihova verovanja, stavove i ponašanje. Svakako, način na koji se to radi treba da bude u skladu sa dečjim saznajnim mogućnostima, emocionalno obojen, oslonjen na primere iz života i literature i usmeren na primenu u svakidašnjem životu.

način, dete mora da upozna moral grupe kojoj pripada podražavajući osobe iz svoje okoline i prihvatajući pouke odraslih. (Hurlock, 1970, 414). To znači da se moralne norme ne pojavljuju u „presocijalnim“ ponašanjima pre pojave govora iako ponašanje deteta prema odraslima pokazuje od početka sklonost ka simpatiji i afektivnim reakcijama koji čine „građu“ za kasnija moralna ponašanja. Kontrola ponašanja do tog razvojnog nivoa počinje od stvari, jer one prisiljavaju organizam da vrši izbor svojih postupaka, a ne intelektualna aktivnost traženja istine (Piaget, 1969, 795).

Za razliku od biheviorističkog shvatanja, prema kome se moralnost stiče uslovljavanjem, i psihoanalitičkog, koje internalizaciju moralnih principa objašnjava procesom identifikacije s roditeljima i veruje u njihovu nepromenljivost tokom razvoja, prema Pijažeevoj kognitivnoj teoriji, moralna svest se ne formira jednostavnim usvajanjem roditeljskih principa. On smatra da se autonomna moralnost gradi tek kada roditeljski pritisak postane pušta, a kontakti s vršnjacima postanu učestaliji. To dovodi do razumevanja smisla i porekla moralnih normi, kao i do njihovog prihvatanja karakterističnog za autonomnu moralnost. Međutim, pojedinac sâm za sebe, zbog svoje egocentričnosti, nije sposoban da stvori moralne norme, za šta mu je neophodno poređenje sebe i drugih, kao i društveni život (Piaget, 1969, 796). To znači da Pijažeeva teorija kognitivnog razvoja, kao i teorija njegovog sledbenika L. Kolberga, nisu neusklađene s teorijama socijalnog učenja, već se njima do izvesne mere dopunjuju. One ne poriču značaj socijalnih agensâ, odnosno ulogu roditelja, škole i dr., kao ni potrebu različitih oblika učenja za formiranje moralne svesti. U prvoj fazi razvoja, po Kolbergovom mišljenju, čak i uslovljavanje ima značaja, budući da se ova faza na njega oslanja (interpretacija Rot, 1980, 269–279). Uostalom, niz istraživanja ukazuje na povezanost razvoja moralnih pojmova, inteligencije deteta, njegovog socijalnog i emocionalnog razvoja i sistema vrednosti koje postoje u njegovoj kulturnoj sredini (Hurlock, 1970, 418). Zato prilikom pokušaja da se shvati moralni razvoj deteta, kao i da se na njega utiče, treba uzimati u obzir, pored kognitivnih, i teorije socijalnog učenja, bez kojih nije moguće steći celovitu sliku o ovom razvoju.

Moralni razvoj je veoma dug proces koji traje kroz čitavo detinjstvo, pa čak i adolescenciju. Prelazak na više stepenije obeležen je karakteristikama kao što su *intencionalnost* (dok mlada deca osuđuju samo učinjeno zlo čije su posledice vidljive, starija uzimaju u obzir i nameru da se nešto učini, i preko nje vrednuju sâm čin), *relativnost* (dok mlada deca imaju „crno-belu“ predstavu o zlu i dobru, starija počinju da uviđaju relativnost granica između njih i nisu tako isključiva u sudovima) i *nezavisnost od sankcija* (dok mlada deca vide zlo u nekom činu jer ga prati sankcija, starija razdvajaju čin od sankcije i shvataju da kršenje pravila nije ispravno bez obzira na posledice) (Piaget – interpretacija Zvonarević, 1981, 423).

Za shvatanje moralnog razvoja deteta posebno je važna Pijaževa teorija u kojoj se ovaj razvoj posmatra kao sastavni deo šireg procesa intelektualnog razvoja,<sup>72</sup> što znači da karakteristike mišljenja na svakom razvojnom stupnju imaju svoje posledice i za moralno suđenje i za ponašanje. S egocentričnim mišljenjem tako je, na primer, povezan „moralni realizam“, koji se izražava kroz verovanje da ono o čemu se misli postoji objektivno, da su moralne norme apsolutne, nepromenljive i postoje nezavisno od ljudi, kao spoljašnje snage izjednačene po opštosti i apsolutnosti s prirodnim zakonima. Sve je to u vezi s nedovoljnom sposobnošću dece da na pojavu gledaju iz ugla drugih ljudi, kao i da shvate da su tuđi motivi i osećanja različiti od njihovih sopstvenih.

Po Pijaževom mišljenju suština moralnosti sastoji se u tome da deca, koja su kad se rode nedruštvena, nauče da poštuju društvena pravila. To znači da moralni razvoj karakteriše postepeno prihvatanje potčinjavanja moralnim normama i pravilima ponašanja, ali još uvek bez uočavanja mogućnosti da se učestvuje u njihovom donošenju. Dete u početku nije u stanju da ih uopštava u moralne principe, niti da takve principe dosledno primenjuje na pojedinačne slučajeve, shvatajući ih kao nešto što dolazi spolja i što je neprikosnoveno. Njegova moralnost na ovom stupnju razvoja je heteronomna, što znači da dete bezuslovno veruje da je moralno ono što odrasli zahtevaju da se uradi.

Primeri heteronomne, autoritarne moralnosti (kod koje je rasuđivanje određeno uticajem autoriteta roditelja, nastavnika ili institucije) zapažaju se u odgovorima na pitanje „Zašto ne treba krasti?“, na koje dečak predškolskog uzrasta odgovara „Zato što to škola zabranjuje“, ili, na pitanje „Zašto je rđavo lagati?“, na koje se dobija odgovor: „Učitelj je tako rekao“. Da su, prema heteronomnoj moralnosti, izvori pravila i vrednosti izvan čoveka, svedoči i konstatacija deteta: „Kad tata nije tu, mogu da palim šibice“. Takođe, pominje dobra i zla su određeni prijatnošću, ili neprijatnošću koji slede iza nekog čina, odnosno impulsima koje pojedinac ne može da nadzire ili drži u vlasti. Kao primer ovakvog „hedonističkog moralnog odgovora“ navodi se da je dete na pitanje „Zašto ne valja namerno lupati po stvarima?“ odgovorilo: „Jer tatin šamar boli“ (Popović, 1981, 11–12).

Kao posledica prinude i pritisaka odraslih deca su sklona da nečije ponašanje procenjuju ne prema njegovim motivima, već prema veličini napravljene štete. „Dete, koje slučajno slomi majčinu omiljenu lampu, po svojoj prilici će biti strože kažnjeno nego ako namerno slomi staru lampu.

<sup>72</sup> Između moralnog i intelektualnog razvoja postoji, prema Pijažeu, paralelizam, zbog čega je „logika moral mišljenja, kao što je moral logika akcije“ (1969, 794). Njihova povratna veza se ogleda u tome što „socijalni život doprinosi tome da mentalni procesi postanu reverzibilni i na taj način određuje pojavu logičkog rezonovanja“ (1959, 172).

Slično, dečak koji slučajno razbije očevu skupu stereoopremu verovatno će iskusiti oštriju kaznu nego ako namerno slomi staru, izgrebanu ploču“ (D. Elkind – navod Popović, 1981, 27).

Karakteristični su i odgovori koje je dobio Pijaže ispitujući decu raznih uzrasta da li je, po njihovom mišljenju, gore slagati odraslog ili dete. Pokazalo se da su mlada deca, zbog svoje heteronomnosti, redovno odgovarala da je gore slagati odraslog jer on može da zna kada iskaz nije istinit. Kod starije dece je tipičniji bio odgovor da se odrasli ponekad moraju slagati, a da je ružno slagati decu. To se uzima kao primer autonomnog morala, prema kome je laž ružna bez obzira na sistem nagrada, autoritet ili mogućnost da se bude uhvaćen (interpretacija Kami, 1983, 2). Razlika između mlade i starije dece u pogledu moralnog rasuđivanja ogleda se u još jednom Pijaževom primeru. Dok je za mlade dete uzvraćanje udarca udarcem rđavo jer to zabranjuju odrasli, za starije dete to je pravedno budući da predstavlja vid „pravde koja se postiže odmazdom“ ili „kazne na osnovu reciprociteta“ bez obzira na odrasle (interpretacija Popović, 1981, 32).

Kad se razmatraju navedeni iskazi dece, treba imati u vidu da se njihovi sudovi i pojmovi o moralu koje poseduju ne moraju odražavati i na njihovo ponašanje, odnosno da apstraktno poznavanje onoga što je, na primer, rđavo ne sprečava decu da se tako i ponašaju. Za to postoje mnogi razlozi, kao što su neusklađenost između emocionalnih i motivacionih faktora, konflikti između pojedinih moralnih pojmova, njihova nedovoljna izgrađenost, itd. (Hurllock, 1970, 420–421).

U svakom slučaju, heteronomna moralnost ima svoju funkciju i, kako Pijaže smatra, veliku praktičnu vrednost jer se zahvaljujući njoj stvara osnovna svest o dužnosti, kao i prva normativna kontrola za koju je dete sposobno. Budući da se odrasli smatra izvorom zakona, njegova volja se uzdiže do najvećeg dobra, čime se između deteta i njega spontano uspostavljaju odnosi jednostranog poštovanja i prinude. Istimim se smatra ono što se slaže s rečju odraslog, a to je daleko od autonomije. Bespogovorna potčinjenost odraslima pokazuje da je samovolja deteta, ustvari, zamenjena samovoljom jednog suverenog autoriteta koji ne podleže ni sumnji ni kritici. Pijaže smatra da se takvo držanje može ispraviti samo saradnjom, kritikom nastalom u diskusiji jednakih, pomoću koje se dete oslobađa mistike reči odraslih, a sve to vodi autonomiji.

„...kooperacija sama po sebi vodi autonomiji. Kada je u pitanju logika, kooperacija je najpre izvor kritizma: zahvaljujući međusobnoj kontroli koju ona uvodi, kooperacija potiskuje kako spontanu uverenost koja karakteriše egoizam tako i slepu veru u autoritet odraslih. Diskusija omogućava refleksiju i objektivnu verifikaciju. Upravo time kooperacija... vodi do uviđanja principa formalne logike u meri u kojoj su ovi normativni zakoni neophodni u zajedničkom traganju za istinom“ (Piaget – navod Kamii, 1983, 11).

Prema tome, pored kritike, saradnja podrazumeva i uzajamnu kontrolu, suzbijajući tako svojeglavo suđenje svojstveno egocentrizmu, kao i slepo poverenje u autoritet odraslih. Ona je izvor konstruktivnih vrednosti, a uzajamno poređenje intimnih namera i propisa koje su svi prihvatili vodi do objektivnog prosuđivanja postupaka i naredbi drugih, uključujući i odrasle. Sve to dovodi do opadanja jednostranog poštovanja u odnosima dete-odrasli, tako da heteronomija ustupa mesto svesti o dobrom, čija autonomija proizlazi iz prihvatanja normi uzajamnosti. Umesto egocentriзма i moralnog realizma, koje karakteriše slepa poslušnost, kod deteta se gradi pojam pravde i uzajamnost kao osnova razvoja *autonomnog morala* (Piaget, 1969, 796-797).

„...*autonomiju* odlikuje dečje shvatanje da mogu menjati pravila, da ona ne moraju neizostavno biti valjana i da je njihov sadržaj stvar dogovora. Kad je reč o razumevanju drugih, jedinka je kadra da pojmi da drugi jesu osobe za sebe sa svojim pravima da žive prema sopstvenim merilima. Osoba koja je na ovoj ravni razvoja može rasuđivati o pravilima vladanja i nastojati da svoje vladanje izvede iz načela“ (R. S. Peters – interpretacija Popović i dr., 1981, 53).

Boško Popović predlaže teoriju kojom se objašnjava kako dete prevlađuje put od heteronomne moralnosti, koju karakteriše prinuda, do autonomne moralnosti, koju karakteriše saradnja. „Uzvratnost (reciprocitet) je presudni činilac za sticanje autonomije pošto tek u takvim odnosima dete uočava da je za njega idealno stanje takvo u kome ne trpi pritiske, ne sudi prema nečijim nalogima, već samostalno, i to imajući na umu da sloboda koju ima mora za uzvrat da se dopusti i drugima. Drugim rečima, uzvratnost se odvija ovako: 'Slobodan sam da ti uzmem igračku, ali time tebi dajem za uzvrat slobodu da ti uzmeš moju.'“ (1981, 30-31).

Tek u ovoj fazi moralnog razvoja javlja se svest o potrebi pridržavanja određenih pravila ponašanja radi saradnje s drugima, kao i o recipročnoj koristi koja iz toga proističe za pojedinca i ljude s kojima dolazi u dodir. Odluka autonomne moralnosti je sloboda moralnog rasuđivanja koja znači nepristrasnost (nezavisnost od sopstvenih očekivanja i želja) i slobodu od spoljašnjih izvora nagrade i pokude (prisiljavanja i prinude) (Popović, 1981, 11). Kao moralno se sada ocenjuje ono što je u skladu s internalizovanim i prihvaćenim moralnim normama koje su do izvesne mere prilagođene samoj ličnosti, tako da deluju kao relativno nezavisni regulatori njenog ponašanja.

Zahvaljujući internalizaciji dete počinje da moralne norme, koje je dotada doživljavalo kao nešto što je spoljašnje i što mu je nametnuto, doživljava kao deo sopstvene svesti i unutrašnju potrebu kojoj se povinuje zbog osećanja dužnosti, a čije zanemarivanje prati griža savesti (Zvonarević, 1981, 423). Svest se ogleda u sposobnosti ličnosti za autonomno moralno ponašanje koje se sastoji od relativno samostalnog određivanja moralnih

cijeva (kojima će težiti i koje će ostvarivati bez obzira na prepreke i spoljašnje uticaje) i moralne samokontrole (koja se ne zasniva samo na apstraktnom razmišljanju, već i na osećanjima). Zato se, prilikom odstupanja od moralnih vrednosti koje su usvojene i izgrađene, oseća „griža savesti koja opominje i kažnjava“. Međutim, predškolsko dete nije u toj meri zrelo (intelektualno, emocionalno i voljno) da bi se kod njega mogla razviti moralna savest koja bi odigrala analognu funkciju kakvu ima savest kod odraslog čoveka.

Prema nekim podacima, ukoliko se kod deteta izgradi suviše kruta savest, to može dovesti do anksioznosti, izazvati kod njega osećanje da je nesrećno i otežati mu prilagođavanje. Zato se preporučuje navođenje deteta da uočava slabosti ljudske prirode i razvija toleranciju prema sopstvenim i tuđim manjim slabostima (Justin – interpretacija Hurllock, 1970, 420).

Štaviše, preterano insistiranje na unutrašnjim regulatorima ponašanja, bilo da su to eksplicirane moralne norme ili stvaranje osećanja „greha“, „stida“ i „kajanja“, može kod deteta da izazove zbuñenost, iracionalni otpor, svojevrsnu „dvoličnost“ i emocionalne stresove, koji blokiraju njegov socijalni razvoj. Zato na ranim uzrastima i u ovoj oblasti treba delovati u skladu s dečjim mogućnostima, što će stvoriti osnovu za postepeno dostizanje viših razvojnih nivoa u svakom pogledu.

Kao uslov za razvoj autonomnog morala dece Konstans Kami navodi smanjivanje moći odraslih kroz uzdržavanje od primene nagrada i kazni, njihovo podsticanje da grade sopstvene moralne vrednosti i osposobljavaju da samostalno odlučuju. Takvu autonomiju ona razlikuje od potpune slobode, određujući je kao uzimanje u obzir svih relevantnih faktora pri odlučivanju šta je najbolje da se učini, a ne samo sopstvenog stanovišta. Ako se istovremeno uzima u obzir i stanovište drugih ljudi, onda izostaje sloboda da se krše moralna pravila, jer bi pravila bila ugrožena (1983, 4).

Boško Popović takođe smatra da se moralni napredak ne može svesti na pritiske i prinude budući da autoritet nije izvor pravde koja je izraz nezavisnog moralnog rasuđivanja. Ovu pravdu, koja počiva na jednakosti i pravu uzvratanja, moguće je ostvariti samo u slobodi, odnosima uzajamnog poštovanja (s drugom decom i odraslima) i saradnji (1981, 40).

Iz prednosti koja se daje moralnoj autonomiji („nezavisnoj ličnoj svesti“) nad heteronomnom moralnošću (koja se nameće spolja) može se, međutim, steći utisak kako je nepoželjan bilo kakav pritisak na decu u obliku prinude i zabrane, što bi, praktično, značilo da ne treba sprečavati ni radnje opasne za njih ili za druge. Popović smatra da se objektivna odgovornost, karakteristična za moralni realizam, zapravo ne može izbeći i da se „sva vaspitna mudrost sastoji u tome da se preteranom oštrinom ne zavesti dečje napredovanje k subjektivnoj odgovornosti i moralno nezavisnom rasuđivanju. Preterane zabrane, oštre kazne, odbijanje razgovora na ravnopravnoj nozi, nepoštovanje dečje ličnosti, uskraćivanje objašnjenja –

sve to skupa zaustavlja razvoj i ostavlja decu u stanju u kojem jesu". Zato zahtevi i naredbe, bez obzira na to što su nužni, ne smeju da svojom oštrinom i nepromenljivošću sputaju slobodno razmišljanje o drugima i razumevanje tuđih namera i razloga, što je put da se dođe do sopstvenih gledišta. Na taj način kod dece će se razvijati razmišljanje o sopstvenim postupcima, za šta se preporučuje da posmatraju postupke drugih i pored ih sa svojim i da se s njima razgovara o dobrim i rđavim postupcima raznih ličnosti iz svakodnevnog života, iz priča, bajki i istorijskih zbivanja, što će im pomoći da steknu prve pojmove o pravdi. Tokom ovih razgovora ne treba odmah koriti decu zbog sudova koji su pogrešni sa stanovišta odraslog (1981, 29-30).

Osnovni put razvoja dečje moralnosti ipak ostaje proces njihove socijalizacije u najširem smislu reči. To znači da je širenje socijalnog vidokruga kod dece i njihovo uključivanje u sve složenije spletove društvenih odnosa uslov za postepeno usvajanje moralnih principa i normi. Međutim, s obzirom na to da su ovi principi i norme promenljivi, više autora smatra da "glavni zadatak socijalizacije u formiranju moralnosti ne bi trebalo da bude toliko u prenošenju i usadivanju specifičnih i fiksiranih normi i standarda, kojih bi se trebalo striktno pridržavati, koliko, pre svega, u vaspitavanju deteta da oseća kao svoju potrebu da se u opredeljivanju i postupcima rukovodi pravdom i pravednošću, zatim u razvijanju težnje kod deteta da u svemu što čini vodi računa i o drugima, kao i u nastojanju da se kod njega razviju kao izraziti motivi prosocijalni, pozitivno socijalni motivi, konkretno motiv za afilijacijom, motiv za pomoći drugima, težnja za napretkom i humanošću" (Rot, 1980, 273).

Kod deteta se spremnost za delovanje na društveno prihvatljiv način javlja zahvaljujući uticaju grupe kojoj pripada, kao i iskustvima koja u njoj stekne. Preko odobravanja i neodobravanja grupe ono se upoznaje s njenim očekivanjima u odnosu na svoje ponašanje, a pozitivne reakcije grupe predstavljaju snažan motiv da takvo ponašanje ponavlja. Uz razvoj osećanja pripadnosti grupi i umnožavanje interpersonalnih odnosa gradi se poverenje deteta u sebe i svoje drugove, što je uslov aktivnog odnosa prema pojavama, zbog koga neće ustuknuti pred teškoćama na koje nailazi u svom svakodnevnom životu. U toku procesa socijalizacije, neodvojivog od moralnog razvoja, deca se, takođe, postepeno osposobljavaju za samokontrolu i samodisciplinu. Ove osobine se na predškolskom uzrastu izgrađuju naročito kroz zajedničke igre, kada se kod dece, zahvaljujući učenju i razumevanju potrebe da igre budu regulisane pravilima, javljaju i počeci moralnosti. U igri deca intuitivno i na sasvim konkretnim primerima shvataju potrebu poštovanja prava i slobode drugih kroz pravila koja omogućuju da se dođe i do ostvarivanja sopstvenih prava i slobode.

Osim neposrednog uključivanja u grupu vršnjaka i život u kolektivu, usvajanju osnovnih normi ponašanja i moralnih vrednosti i razvoju ele-

mentarne sposobnosti moralnog rasuđivanja mogu da doprinesu i takvi posredovani načini, kao što su korišćenje umetničkih medijuma, razgovori o knjigama, slikama, filmovima koje su deca gledala i sl. Oni su pogodan povod za rasprave o tome šta je dobro, a šta nije, za predviđanje sopstvenog ponašanja u hipotetičnim situacijama, za moralne sudove o ponašanju drugih. Međutim, mogućnosti ovakvih načina, naročito ako se oni primenjuju izdvojeni od konkretnih životnih situacija, nisu velike u predškolskom detinjstvu i mogu se, pogotovo u vaspitanju mlade dece, izvrnuti u prazno moralisanje. Verbalne pouke, apstraktno moralisanje izvan konteksta životnih zbivanja i bez praktičnih povoda, nemaju nikakvo pozitivno dejstvo na moralni razvoj predškolske dece, niti se njima može zameniti iskustvo koje se stiče u socijalnim kontaktima i društvenom životu i radu. Štaviše, razvoj smisla za pravdu, koji je temelj svake moralnosti, „nije toliko pod uticajem primera i propisa odraslih, koliko zavisi od uzajamnog poštovanja i solidarnosti koji vladaju među decom“ (Popović, 1981, 31).

Moralno sazrevanje odražava se na odnos prema ljudima i okolnoj stvarnosti. Dete počinje da se brine o mlađima od sebe, da ih štiti, teši i saučestvuje u njihovim osećanjima, pažljivije je prema životinjama (koje su mlađa deca u stanju da maltretiraju) i, uopšte, ponaša se „ekološkije“. Pored toga, dete postepeno počinje da shvata i relativnost moralnih sudova, kao i potrebu da se znaju motivi nečijeg ponašanja da bi se ono moglo ocenjivati, što predstavlja prelazak sa heteronomnog na autonomno moralno rasuđivanje.

## RAZVIJANJE SOCIJABILNOSTI I INTERAKCIJE PREDŠKOLSKOG DETETA

Nasuprot predrasudama o asocijalnim svojstvima male dece, novija istraživanja su pokazala da je potreba za ljudskim odnosima i komunikacijom osnovna ljudska potreba koja prevazilazi ostale vitalne potrebe.

Pojam „egocentričnog deteta“, nesposobnog za interpersonalnu komunikaciju jer nije u stanju da se stavi u položaj drugih ljudi i s njima usklađuje svoje gledište, poslednjih decenija je kritikovan, a podaci koji su prikupljeni njemu u prilog – reinterpetirani. Ispitivanja pokazuju da postavke o asocijalnoj i antisocijalnoj deci, koja nemaju potrebu za društvom vršnjaka na uzrastu od jedne do tri godine, nisu tačne. Rezultati ovih ispitivanja svedoče o njihovoj sklonosti za ovim društvom više nego za društvom odraslih (M. Lewis i dr. – interpretacija Miljak, 1981, 2).

Danas se prihvata da su predškolska deca sociocentrična i sposobna za socijalne odnose, kao i da mogu imati mnogo koristi od interakcije sa svojim vršnjacima (Grief, 1977, 159).

Prema podacima istraživanja, koje navodi E. Herlok, u socijalnom razvoju dece mogu se uočiti određeni nivoi vezani za uzrast. Dvogodišnje dete se pretežno igra samo, ali je spremno da podražava stariju decu u načinu igre i ponašanju uopšte. Dvoipogodišnje dete otima igračke od druge dece i odbija da deli svoje igračke s njima, što znači da nije spremno za saradnju. U trećoj godini zapaža se pojava timske igre. Sa četiri godine dete postaje svesno mišljenja drugih, a uticaj grupe u kojoj se nalazi odražava se na njegovo ponašanje. Prema tome, nesnaženje u grupi vršnjaka postepeno biva zamenjeno delimičnim prilagođavanjem grupi, koje omogućuje detetu da donekle koordinira svoju igru s drugima. Sledeću fazu karakterišu uspostavljeni grupni odnosi i uživanje deteta u grupnom životu. U kasnijim periodima to dovodi do izdvajanja grupe, njene nezavisnosti od odraslih, povećanja broja članova grupe i frekvencije učešća u njoj (1970, 268).

Socijalno ponašanje započinje sa sposobnošću bebe da razlikuje lica od predmeta i sa njenim gregarnim ponašanjem koje se ispoljava kroz zadovoljstvo zbog prisutva drugih osoba, odnosno nezadovoljstvo kada je ostave samu. Kao rana forma socijalnog ponašanja prvo se javlja imitacija, a zatim i plašljivost, nepoverenje prema nepoznatim osobama, rivalstvo prema drugoj deci i socijalna kooperacija s odraslima. Od druge do šeste godine zapažaju se mnoge promene u socijalnom ponašanju deteta, jer ono uči da se prilagođava drugima i učestvuje u aktivnostima sa nekolicinom svojih drugova. Bitan faktor ovog razvoja jeste dečje socijalno iskustvo, odnosno broj kontakata koje dete uspostavlja odmalena. Ispitivanja su pokazala da deca koja su stekla izvesno iskustvo u jaslicama uspostavljaju znatno veći broj socijalnih kontakata u vrtiću od dece koja za to nisu imala prilike (Hurlock, 1970, 271-274).

Predškolske ustanove imaju veoma značajnu ulogu u socijalnom razvoju dece jer obezbeđuju neke uslove koje dete nema u roditeljskom domu. Pre svega, u ustanovi deca imaju prilike da aktivno biraju s kime će stupiti u interakciju, dok su kod kuće to one osobe koje su „pri ruci“, rođaci i susedi koji ne moraju da odgovaraju deci. Drugo, činjenica je da postoje kvalitativne razlike između interakcije odraslog i deteta, i deteta s detetom. Ima aktivnosti koje deca mogu da izvedu samo s vršnjacima, kao što ima i onih koje su pogodne samo za interakciju s odraslima. Deca koja imaju prilike da učestvuju u aktivnostima oba tipa mogu znatno više da obogate svoje socijalno ponašanje. Najzad, deca u ustanovama koje su spremne da im pruže određenu slobodu i u kojima nisu sve strukturalni odrasli, mogu da steknu smisao za kontrolu nad svojim svetom, odnosno da uspešnije deluju u svojoj fizičkoj i socijalnoj sredini (Grief, 1977, 158).

Socijalna interakcija s vršnjacima u ustanovi značajna je i za sticanje iskustava potrebnih za izgrađivanje zadovoljavajućeg *repertoara uloga*, neophodnih za snalaženje u društvenoj sredini (Grief, 1977, 142).

Uloga se definiše kao „očekivano i karakteristično ponašanje osobe koja uzima određeni položaj“. Ovo ponašanje je tačno propisano, tako da se zna

šta jedna uloga dozvoljava, a šta zabranjuje (Rot, 1980, 151). Ona predstavlja skup ciljeva, verovanja, vrednosti i stavova koji određuju očekivanja u pogledu ponašanja nekog pojedinca u određenoj grupi ili situaciji. Svako dete ima istovremeno mnogo uloga: ono je sin, sused, vaspitanik, učesnik u kolektivnu dece, dečak ili devojčica, itd. „Da bi moglo da igra društvenu ulogu u porodici, školi ili društvu, dete mora biti u stanju da shvati uloge drugih prema sebi i drugima u grupi. Ova sposobnost da se igraju različite uloge čini osnovu svih društvenih institucija. Sve one predstavljaju samo različite modele zajedničkih i komplementarnih očekivanja“ (Kohlberg, 1982, 62).

Pripadnost nekom položaju, budući da izaziva određeno reagovanje, doprinosi nastanku i razvoju određenih karakteristika ličnosti prikladnih onima koji zauzimaju taj položaj, o čemu svedoči niz istraživanja (Rot, 1980, 151). Zbog toga je stavljanje dece u određeni položaj u grupi, za vreme aktivnosti i sl., značajno kao način uticanja na sliku koju formiraju o sebi, na njihovo ponašanje i na razvoj osobina ličnosti. Na primer, ako se povučeno dete stavi u položaj vođe, verovatno će se time doprineti da se kod njega razvije samopouzdanje; agresivnoj starijoj deci može se dati prilika da se brinu o mlađima kako bi se razvijao zaštitnički stav i odgovornost i sl. Svakako, delovanje ovakvih mera umnogome zavisi i od ličnosti onoga na koga se primenjuju, njegovih dotadašnjih iskustava, moralnih stavova, voljnih osobina, socijalnosti itd.

Socijalni razvoj koji dovodi do sticanja zrelosti u socijalnim odnosima predstavlja „proces učenja da se čovek prilagodi grupnim standardima, običajima i tradicijama i da postane prožet osećanjem jedinstvenosti, interkomunikacije i saradnje“ (H. Freeman i M. Showel – navod Hurlock, 1970, 264). Prilagođavanje drugima je sposobnost koja se stiče druženjem s ljudima, kojom se formiraju i mnoga individualna svojstva ličnosti. Prema tome, učenje u najširem smislu ima svoju funkciju i u socioemocionalnom, odnosno moralnom razvoju deteta. Pored spontanog prikupljanja odgovarajućeg društvenog iskustva, ovo učenje se jednim delom obavlja i sistematski, upoznavanjem dece sa oblicima društvenog ponašanja i njihovim etičkim i praktičnim razlozima, uključujući njihovu primenu i uvežbavanje u praktičnoj delatnosti, radu dece, svakodnevnim situacijama (posebno prilikom izvršavanja zadataka i obaveza), u igrama, tokom stvaralačkog izražavanja ili u specijalno pripremljenim okolnostima (npr. proslave, praznici, razne svečanosti), kao i upoznavanjem s kulturnom baštinom, naročito proizvodima umetnosti koji uvek sadrže etičke poruke.

Na početku, uključivši se u predškolsku ustanovu, dete raspolaze društvenim iskustvom koje je sticalo pretežno u uskom krugu svoje porodice i neposrednog susedstva. Ono pokušava da se ponaša u skladu s tim iskustvom, što najčešće ne odgovara situaciji, tako da biva podstaknuto da shvata i uvažava načine govora, gledišta i stavove drugih, koji se razlikuju od njegovih. Osim toga, to su osobe koje nisu u odnosu na njega toliko pri-

strasne kao što su roditelji, što znači da će imati manje razumevanja za njegov egocentrizam. U svakom slučaju, život u grupi vršnjaka se znatno razlikuje od porodičnog života.

Prvi kontakti među decom često imaju karakter sukoba, ali upravo oni izvlače dete iz prvobitne izolovanosti, primoravaju ga da postane svesno ličnosti drugih i da računa s njihovim interesima, željama i namerama. Prema zapažanjima Suzane Ajzeks, prijateljski odnos među decom prolazi kroz faze „neprijateljskog posmatranja“ i „iskazanog neprijateljstva“, koje obeležavaju napredak jer podrazumevaju aktivan odnos među njima koji prelazi u prijateljstvo (interpretacija Raymond-Rivier, 1976, 39). U svakom slučaju, konflikti koji povremeno izbijaju u grupi po pravilu se ne odražavaju trajnije na odnose među decom, niti imaju negativne posledice po njihovo mentalno zdravlje, jer je reč o vršnjacima koji, zahvaljujući njima, stiču svoja socijalna iskustva.

Učestvovanje u grupi vršnjaka pomaže detetu da se postepeno osamostaljuje u odnosu na porodicu, da se uči da relativno nezavisno misli, odlučuje, usvaja gledišta i vrednosti koje mu odgovaraju i nauči oblike ponašanja koji odgovaraju grupi kojoj pripada (Hurllock, 1970, 266–267). Povučena i stidljiva deca tek u grupi postaju slobodnija, osećaju se sigurnija i mogu da se otvorenije izražavaju, što znači da pred drugovima pokazuju više hrabrosti i samopouzdanja nego obično. Eventualni konflikti, koji povremeno izbijaju u grupi, neće se trajnije negativno odraziti na njihove emocije, upravo zato što se radi o vršnjacima.

Pozicija u grupi vršnjaka i ugled koji predškolsko dete stiče među njima više zavise na tom uzrastu od njegovog ponašanja i sposobnosti nego bilo kada u kasnijem životu. U porodici mu je obezbeđen privilegovan položaj, a u dodiru sa odraslima često je prezaštićeno, ili njihovim odnosima nedostaje spontanost. Zato nema pravu povratnu informaciju, koja bi sledila kao reakcija na njegovo ponašanje. Međutim, u dodiru sa drugim članovima vaspitne grupe dete ima prilike da mnogo bolje upozna svoje mogućnosti nego u svom domu, a njegov položaj u grupi znatno više zavisi od njegovih sposobnosti i načina na koji se postavlja prema ostalim članovima. Na taj način ono se osposobljava za snalaženje u raznim društvenim situacijama, uči se samopoštovanju bez preceñivanja sebe, kao i uvažavanju drugih bez potčinjavanja njima.

Kod dece postoji prirodna težnja da ulaze u interakciju i komuniciraju sa svojim vršnjacima i odraslima. To zahteva uvažavanje tuđih prava i potreba i spremnost za primanje i davanje, kao i stvaranje kompromisa prihvatljivih obema stranama. Socijalna veština koja to omogućuje definiše se kao „sposobnost za interakciju s drugima u datom socijalnom kontekstu na specifične načine koji su društveno prihvatljivi ili vredni i u isto vreme korisni za određenu ličnost, uzajamno korisni ili prevashodno korisni za druge“ (M. L. Combs i D. A. Slaby – navod Stephens, 1980, 7). Prema

tome, u interakcijama i razmenama s drugima dete zadovoljava svoje težnje i potrebe, ali se uči i da vodi računa o težnjama i potrebama drugih kao i da se integriše u grupne ciljeve i aktivnosti. Budući da je kolektivno vaspitanje osnova rada u predškolskoj ustanovi, njegov glavni zadatak je razvijanje osećanja uzajamnosti, a najvažnije postignuće — osposobljavanje deteta da se objektivnije postavi u socijalnim razmenama tako što će postati osetljivije i uvidavnije kad su u pitanju stavovi drugih ljudi.

Osim interakcije s vršnjacima, socioemocionalnom i opštem razvoju dece i unapređivanju saradničkih odnosa među njima doprinosi i mešanje dece različitih uzrasta. Novi članovi kolektiva se lakše uključuju u grupu ako im stariji drugovi u tome pomažu, što kod njih razvija samosvest i osećanje odgovornosti.

Margaret Mid je na ostrvu Samoa zapazila zanimljivu pojavu. Mala deca koja tamo žive su, kao i sva deca sveta, katkad kapriciozna i svojevolsjna. Ali, „kada dete toliko poraste da njegova tvrdoglavost postane nepodnošljiva, njemu poveravaju mlade dete i ceo proces počinje iz početka tako što se svako dete disciplinuje i socijalizuje preko odgovornosti za mlade“ (Subbot-ski, 1981, 52).

Mlada deca se lakše identifikuju sa starijom decom, — koja su im po svemu bliža — nego s odraslima, i motivisana su da ih podražavaju u već izgrađenim sposobnostima i veštinama. Ona bez pogovora prihvataju potčinjenu ulogu u odnosima s njima jer to ne izaziva osećanje inferiornosti i otpora, kao što često biva u društvu odraslih. Sve to olakšava saradnju među mladom i starijom decom i čini je spontanijom. O tome treba voditi računa prilikom organizacije boravka u ustanovi, jer „porodično“ mešanje dece raznih uzrasta, pored toga što je prirodnije, bolje doprinosi stvaranju emocionalne stabilnosti nego stalna okruženost vršnjacima.

U takvoj situaciji deca nemaju mogućnosti da nauče raznovrsne oblike saradnje i uzajamne brige koji postoje u spontano formiranim grupama dece (koje skoro nikada nisu istog uzrasta). Kao posledica javljaju se povećano otuđenje, ravnodušnost, antagonizam i nasilje, naročito u slučajevima kada su deca sabijena na mali prostor i nemaju dovoljno mogućnosti da zadovolje svoje potrebe za kretanjem. Boravak u kolektivu se tada nepovoljno odražava na proces njihove socijalizacije i ne doprinosi razvoju sposobnosti za komunikaciju.

Dete koje njegovi vršnjaci odbacuju ne oseća se dobro u ustanovi, a njegove mogućnosti za napredak u bilo kom razvojnom domenu su umanjene. S druge strane, dete osposobljeno za interakciju ima od nje, u razvojnom pogledu, velike koristi. Pre svega, ono može u prisustvu drugih da isprobava i uvećava nove oblike ponašanja, kao i da se upozna s novim idejama i unapređuje svoje socijalne sposobnosti. Osim toga, budući da vršnjaci pružaju jedni drugima povratne informacije o ponašanju, to im

pomaže da socijalizuju jedni druge. Ova interakcija često se odvija bez intervencije odraslih, omogućavajući im da odluče i kontrolišu sopstvene aktivnosti, što je, takođe, vrlo značajno za socijalni razvoj (Grief, 1977, 157-158).

Iako je potreba za interakcijom s drugom decom i odraslima jedna od osnovnih potreba svakog deteta i njegova bitna osobina kao ljudskog bića, neophodno je da uči pravila društvenog ponašanja isto kao što, na primer, uči da govori (Grief, 1977, 144-145). Međutim, dok su greške u nekim obrazovnim situacijama jedan od načina na koji deca uče i stižu potrebno iskustvo, u socijalnim odnosima najčešće nije tako. Dete koje ne ume da se ponaša u grupi izazvaće zlovolju svojih vršnjaka, a kod njega će se javiti osećanje da nije prihvaćeno. Međutim, ovo ga neće naučiti da se ponaša na način prihvatljiv za njegove drugove, koji bi mu pomogao da se uspešnije uključi u grupu. To znači, da bi se deca saradnički ponašala, treba da nauče niz specifičnih veština: da saslušaju druge, razmenjuju mišljenja sa njima i imaju razumevanja za tuda gledišta (decentriranje), da ustupaju i dele stvari, da sopstvene postupke i pokrete uskladuju s drugima, da se ponašaju na način koji će olakšati i produžiti interakciju sa drugom decom u igri i sl.

Povećana interakcija zapaža se kod dece koja imaju pozitivan odnos kako prema aktivnosti koju obavljaju, tako i prema vršnjacima. Takođe je veoma značajan odnos starijih prema detetu, njihova želja i mogućnost da stvore povoljnu klimu i daju deci valjane obrasce za interakciju (Antonova, 1976, 55). Da bi se stvorila takva klima i uspostavili dobri odnosi u grupi, potrebno je smanjiti broj prepreka i zabrana na koje dete nailazi u ustanovi na razumnu meru, obezbediti situacije u kojima će se kod dece razvijati osećanje sigurnosti, poverenja i prihvaćenosti od strane vaspitača, čak i u situacijama kada on mora da zaustavi i preusmeri određene oblike ponašanja. Pri tome nije dovoljno da se uspostave partnerski odnosi između vaspitača i svakog deteta pojedinačno. Potrebno je razviti niz interpersonalnih odnosa među decom i stvarati zajedničku fizionomiju čitave grupe.

Uzdržavanje od suviše česte i neposredne intervencije u odnosima među decom ne umanjuje ulogu vaspitača u razvoju dečje društvenosti. On predstavlja odraslu osobu s kojom dete provodi veliki deo svoga vremena i pod čijim uticajem stiče iskustva, izgrađuje navike i formira mnoge stavove, naročito prema osobama oko sebe i aktivnostima koje se organizuju u ustanovi. Ukoliko su ovi stavovi pozitivni, povećava se i interakcija među decom. Tome doprinosi i partnerski odnos koji vaspitač uspostavlja s njima, njegova želja i mogućnosti da stvori povoljnu klimu i obezbedi im valjane modele za međusobno ponašanje.

Utvrđeno je da su u onim grupama gde se odrasli odnose prema deci s više ljubaznosti i uvažavanja prijateljski odnosi među decom razvijeniji, a kon-

flikti (koji su, po pravilu, ređi) lakše se razrešavaju. Međutim, ako vaspitač nije uravnotežen, ljubazan s decom, spreman da im pomogne i uputi ih, da reaguje na njihove potrebe i bude dosledan u zahtevima koje im postavlja unutar uspostavljenih pravila ponašanja, javljaju se poremećaji socijalnih odnosa u čitavoj grupi.

Najvažnije je da vaspitač pomogne deci u unapređivanju međusobnog razumevanja i saradnje, u nizu zajedničkih aktivnosti i postepenom preuzimanju sve značajnijih uloga u organizaciji života i rada u kolektivu. Zbog toga je potrebno da ih dovodi u situacije koje od njih zahtevaju da odluče o svom ponašanju, da se dogovaraju, uskladuju, primenjuju pravila ili ih relativno samostalno donose, kontrolišu njihovu primenu, ocenjuju svoje ponašanje i preuzimaju brigu o održavanju reda i discipline u svojoj grupi.

Za uspešnu integraciju dece u grupu preporučuje se više postupaka. Pre svega, treba organizovati takve situacije, kojima će se uticati na motiv kompetencije, učiniti da se deca osećaju kao značajan faktor u aktivnostima koje se odvijaju u ustanovi. Ovo se postiže dodeljivanjem zadataka čije će obavljanje omogućiti deci da dožive osećanje uspeha, zbog kojih će se osetiti važna i koji će ih uputiti da se uključuju u saradničke odnose sa drugom decom i vaspitačem. Za ovo je naročito pogodna igra u kojoj dete preuzima različite uloge, učestvuje u donošenju i primeni pravila i sl., a sve to vaspitava smisao za uzajamnost i solidarnost među decom. Takođe, razne praktične životne, radne i ostale aktivnosti, grupni i kolektivni oblici rada za čije je obavljanje potrebno sporazumevanje među decom, saradnja i uzajamna pomoć, pogoduju uspešnoj integraciji. Čak i sukobi, do kojih neminovno dolazi u grupi, uspešno iskorišćeni mogu da postanu izvor socijalnog iskustva i omogućće prevazilaženje egocentričnosti. U sukobima je, naročito na njihovom početku, potrebno usmeravanje vaspitača koji pomaže da se oni uspešno razreše na osnovu opštijih pravila života i rada u vaspitnoj grupi, vodeći pri tom računa da se svaki pojedinac, zahvaljujući tim pravilima, oseti zaštićen, čime se gradi osećanje za red i pravdu, a deca postepeno osamostaljuju da vode računa o njima. Svakako, da bi se to postiglo, potrebno je između deteta i vaspitača uspostaviti odnose poverenja i razumevanja. Osim toga, treba izbeći sve vrste prisiljavanja kojima se izaziva otpor prema integraciji u grupu (Bašić, 1978, 270-271).



# REGULISANJE DEČJEG PONAŠANJA

## DISCIPLINA I OKVIRI DEČJEG PONAŠANJA

Pod uticajem Frojdovih otkrića o poremećajima u ličnosti koje može da izazove potiskivanje dečjih težnji i nametanje određenih oblika ponašanja, odbačeno je srednjovekovno shvatanje discipline i njeno sprovođenje represivnim merama. To je dovelo do uklanjanja mnogih pravila kojima je regulisano ponašanje dece, kao i do preterivanja zasnovanog na strahu da će se kod njih javiti neurotski poremećaji i ona se frustrirati ako im se u svakom trenutku ne dozvoli da čine šta hoće. Kasnije je, međutim, utvrđeno da takav odnos prema deci, suprotno očekivanjima, ne obezbeđuje nesmetan psihosocijalni razvoj, niti se ona zahvaljujući njemu osećaju srećna. Budući da su lišena osnovne orijentacije u svom ponašanju, ona se osećaju prepuštena sebi i podstaknuta da to zloupotrebe, što se manifestuje njihovim vandalskim i tiranskim odnosom prema okolini. Prema tome, pokazalo se da preterani permisivizam, kao i kruta disciplina, negativno utiče na decu: ona se osećaju nesigurna, a to kod njih izaziva strah, anksioznost i preteranu agresivnost (G. B. Geisel, - interpretacija Hurlock, 1970, 435). Takva situacija navela je mnoge vaspitače, posebno roditelje, da kombinuju ova dva pristupa disciplinovanju dece, što je verovatno najgore moguće rešenje.

Suzana Ajzeks ukazuje na problematičnu situaciju mnoge male dece koja se kreću između nedostatka pozitivnog i valjanog usmeravanja, s jedne strane, i podmićivanja ili pravih batina, s druge. Posledicu takvog načina vaspitavanja ona ilustruje slikovitim opisom jedne majke koja izlaže svoje nevolje sa sinom na sledeći način: „Sve je to jedna borba. On odgovara s 'ne' na sve što mu se kaže i prava je bitka postići da učini što tražim, a ne predati mu se. On vrišti, urla, seda nasred ulice. Ako ne bude po njegovom, on će da cvrli i dernja se, treska i udara sve oko sebe. On, takođe, ujeđa... Ako pokušam da mu pomognem da sredi svoje igračke, on ih baca na mene. Ništa od onoga što mu dam ga ne interesuje duže od dva minuta... On se tako ponaša iako smo mi sve učinili da mu pokažemo da to ne sme činiti, kao i da ga zaposlino nećim drugim. Moj muž kaže da su ostale samo teške batine (ponekad je dobijao šamare), ali ja osećam da je šamaranje pogrešno. Bojim se da sam ga čak *podmićivala* s vremena na vreme obećanjima ili nagradama ako se ponaša kako treba, ali osećam da je to pogrešnije od šamara. On me je veoma razočarao...“ (1967, 420).

Umesto lošeg kompromisa između strogog komandovanja i anarhičnog permisivizma, detetu je zaista potrebno da odrasli stvore socijalni okvir u kome će se ono kretati i koji će predstavljati jedan stabilan i sređen svet vrednosti. Ovaj svet treba da je povezan sa stvarnim mogućnosti-

ma deteta na svakom uzrastu i zasnovan na razumevanju njegovih psiholoških potreba, ali vrednosti koje sadrži treba da budu čvrste i pouzdane same po sebi. Maloj deci je potrebno da osećaju da su odrasli koji se njima bave, čvršći od njih, ali da ne predstavljaju rušilačku silu, već konstruktivnu i stvaralačku. Postoje situacije u kojima dete treba da shvati da nešto mora da uradi, u kojima oni koje voli nisu ostavljeni na milost i nemilost njegovim trenutnim kapricama, već su čvršći, snažniji i pouzdaniji nego što je ono samo. Ako, nasuprot tome, shvati da može raditi s njima što god mu padne na pamet, ono će se osetiti nesigurno. Ukoliko je kontrola čvrsta i pouzdana, ali blaga, umerena i prilagodljiva, ona će osposobiti dete da ovlada svojim destruktivnim impulsima i uskladi svoje želje sa stvarnošću (Isaacs, 1967, 420-421).

Navedena preporuka zasniva se na činjenici da neuroze i poremećaje u razvoju ličnosti ne izaziva svako sprečavanje i svaka kontrola, već samo one frustracije čiji smisao dete ne shvata, i koje su praćene osećanjem da je zanemareno i lišeno brige odraslih. Opasna je samo spoljašnja kontrola s kojom se pretera, tako da se ne može doživeti kao samokontrola, što izaziva anksioznost i neurotizuje ličnost deteta, budeći osećanje sumnje i stida umesto ponosa i snage volje (Erikson, 1963, 399).

Dilemu o potrebi uticaja na dečji razvoj i učenje i kontrole ovih procesa, nasuprot prepuštanju deteta sebi, Donaldson razrešava na sledeći način: „Ja vidim samo jedan izlaz iz ove dileme: da potrebnu kontrolu sprovedemo bez pritiska i da nikad ne uživamo u potrebi kontrole. Konačno, svaka kontrola može biti više ili manje nametljiva, njome se može više ili manje otvoreno paradržati. Mnogo će zavistiti i od toga u čemu učitelj vidi cilj ove kontrole. Ukoliko je konačni cilj kontrole da sebe učini nepotrebnom, ako učitelj očigledno želi da deca postanu sposobna, samostalna, odgovorna bića, i ako veruju da su to u stanju, ubeđena sam da će se opasnosti odbijanja da se učini znatno smanjiti. Tako se vraćamo na pitanje da li učitelj doista poštuje decu i omogućuje im da to vide. Ukoliko se ovaj uslov zadovolji, onda usmeravanje učenja u strukturisanom sredini neće biti sagledavano kao delatnost završnog čuvara s one strane rešetki“ (1982, 105).

Kao i u pogledu vaspitanja u celini, odnosno biheviorističkog i humanističkog pristupa problematici uticaja na razvoj mladog čoveka, postoji negativan i pozitivan pristup pitanjima discipline i disciplinovanja.<sup>73</sup> Negativan pojam discipline podrazumeva njenu kontrolu koju obavlja spoljašnji autoritet proizvoljno, restriktivno i služeći se neprijatnim sredstvima, pa je ona sinonim kažnjavanja. Pozitivan pojam discipline vezuje se za njeno

<sup>73</sup> Postoje prava i lažna disciplina. Dok lažna lomi i potiskuje, prava disciplina kontroliše i usmerava. Prva vodi u buntovništvo ili neurozu, druga obezbeđuje slobodu ličnosti koja koristi svoje urođene potencijale, a time i njenu efikasnost i sreću (Hadfield, 1974, 114).

unutrašnje motivisanje i izrastanje u samodisciplinu i samokontrolu. Negativno određenje discipline povezuje se s onim shvatanjima prema kojima su interesi zajednice apsolutno iznad pojedinca, čije se mogućnosti za delovanje zbog toga sužavaju, a svako odstupanje od propisanog standarda surovo kažnjava.

Valjano definisana i sprovedena disciplina, treba da ima oslobađajući, više nego ograničavajući karakter. To podrazumeva da se dete u njenim okvirima oseća sigurnije, oslanja na proverene i opšteprihvaćene vrednosti i usmerava svoje napore u konstruktivnom pravcu, što povoljno deluje i na njegovu ličnost i na sredinu u kojoj se nalazi.

Takvo određenje discipline zasniva se na shvatanju slobode kao „saznate nužnosti“, definisane nizom bioloških, psihičkih, društvenih i drugih ograničenja. Sloboda se, pre svega, sastoji u nezavisnom kretanju unutar tih granica i u postepenom shvatanju njihovih apsolutnih i relativnih obeležja, zahvaljujući čemu se one mogu proširivati. Tako se društvena ograničenja, koja prističu iz potrebe da se uskladije međusobna sloboda pojedinaca, pojavljuju kao garancija ove slobode.<sup>74</sup> U predškolskoj ustanovi red i organizacija treba, pre svega, da omoguće svakom detetu maksimum slobode kretanja i izražavanja, a da se pri tom ne ugroze sloboda i stvaralačke težnje drugih.<sup>75</sup>

Ukoliko je detetu jasno određen prostor u kome može bezbedno da se kreće i istražuje, ono će to činiti slobodnije, bez kolebanja, neizvesnosti i straha od mogućih grešaka. Ako je ovaj prostor određen sa razumevanjem za potrebe deteta i ako se poštovanje njegovih granica obezbeđuje bez spoljašnjih nagrada i kazni (podmićivanja i zastrašivanja), dete će sticati poverenje u sebe i svoju okolinu, osećaće se bezbedno i prihvaćeno i razvijaće se u konstruktivnu, kreativnu i spontanu ličnost. Ono će moći da deluje unutar tih granica mnogo bezbednije, svesno da će ga one zaštititi od eventualnih povreda ili grešaka zbog kojih bi osećalo krivicu i stidelo se sebe.

Međutim, da bi se stvorila atmosfera slobode nije dovoljno pripremiti sredinu i prepustiti decu sebi. Dečji svet ne sastoji se samo od stvari. On je u suštini prožet humanim obeležjima i prisustvo odraslog u njemu je neophodno. Važno je samo da se prilikom intervencije odraslog uvažava ličnost deteta, odnosno njegove želje, potrebe i mogućnosti, i pomogne mu se da usvoji osnovne norme ponašanja, moralne vrednosti, kao i da

<sup>74</sup> *Legibus idcirco servimus, ut liberi esse possimus* („Svi se pokoravamo zakonima da bismo bili slobodni“), kaže Ciceron.

<sup>75</sup> Sloboda i disciplina se, prema tome, međusobno uslovljavaju: „...isto kao što je disciplina nužna za slobodu ličnosti, tako je i sloboda neophodna za disciplinu. Moralisti nam kažu da jedan čin nije zaista moralan ako nismo slobodni da izaberemo da činimo zlo isto kao i dobro. To nije manje istina ni u slučaju deteta“ (Hadfield, 1974, 114).

razvije sposobnost elementarnog moralnog rasuđivanja. Lepo ponašanje koje se tako postiže zasniva se na razumevanju njegovog smisla i koristi, kao i na odgovarajućim pozitivnim emocijama. Dete na njega nije prisiljeno, nije programirano kompleksima, strahovima i frustracijama – što bi izazvalo otpore i stvorilo nove probleme – niti se teži slepoj poslušnosti.<sup>76</sup> Ipak, neprihvatanje takve poslušnosti daleko je od *laissez-faire* shvatanja slobode i prepuštanja dece sebi, što kod njih izaziva osećaj zamarenosti, pa i odbačenosti, „zarobljava ih u njihov infantilizam“. Detetu je potrebna pomoć odraslih na putu sticanja veće zrelosti, uspostavljanje bogatih odnosa sa svojom društvenom i prirodnom sredinom, kao i postizanje samokontrole nad svojim ponašanjem. Međutim, ova pomoć ne podrazumeva stavljanje deteta u trajnu zavisnost od svemogućeg odraslog, niti slepo potčinjavanje autoritetu, već pomaganje detetu da se te zavisnosti postepeno oslobodi.<sup>77</sup>

Osobina ličnosti koja se zahvaljujući tako shvaćenoj disciplini formira kod deteta, jeste disciplinovanost. Ona podrazumeva sposobnost deteta da voljno upravlja svojim ponašanjem, da vodi računa o ustanovljenim pravilima i rukovodi se njima prilikom organizovanja svoje delatnosti, zatim pozitivan odnos prema drugovima, kao i shvatanje da narušavanje discipline može negativno da se odrazi na rezultat njegove aktivnosti (Venger i Kravcov, 1988, 23).

Disciplinu nikako ne treba shvatiti kao pasivnu poslušnost ili odsustvo inicijative, već kao spremnost da se aktivnost obavlja u skladu sa određenim pravilima, planski i sistematski, uz određeno samosavlđavanje neopodno za život i rad u grupi. Ona podrazumeva poštovanje kako vaspitača, tako i drugova u grupi, i spremnost deteta da uvažava njihove želje, potrebe i stavove, čak i kada se bitno razlikuju od njegovih. Pored odnosa sa pojedincima, javlja se i odnos prema grupi kao celini, o čijim interesima se posebno vodi računa.

Da bi dete bilo disciplinovano, kod njega treba da se izgradi pojam o obeležjima društvenih uloga (koje svojim nosiocima nameću određene vrste ponašanja), zatim da se ono osposobi za realno sagledavanje svog statusa u vaspitnoj grupi, porodici i društvenoj sredini koja ga okružuje, da se upozna sa konvencijama potrebnim za snalaženje u specifičnim društvenim situacijama, sa pravilima kulturnog ponašanja, načinima obraćanja

<sup>76</sup> Najposlušnija deca, ona koja su najviše cenjena u obrazovnom sistemu – „vukovci“, obično nisu najkreativnija, najposlobnija pa ni najvrednija i često u kasnijem životu ne postižu rezultate koji bi bili u skladu s njihovom reputacijom u školi i s visokim ocenama.

<sup>77</sup> Kao u biblijskoj priči o dve mogućnosti da se pomogne gladnom čoveku. Može mu se dati jedna riba ili se naučiti da hvata ribe. U prvom slučaju je nahranjen za jedan dan, u drugom – za čitav život.

vršnjacima i odraslima, načinima hranjenja, učtivim frazama potrebnim u komunikaciji sa nepoznatim osobama na ulici, u prodavnici, prilikom putovanja itd. Osim toga, kod njega treba izgraditi stav da se prilikom odlučivanja o ponašanju ne rukovodi samo ličnim interesima već i interesima drugih ljudi oko sebe.

Prihvatanje normi ponašanja koje su ustanovljene u grupi i dobrovoljno pridržavanje disciplinskih pravila, ne treba da isključuje kritički odnos prema njima. Ovaj odnos se ne izražava njihovim impulsivnim kršenjem, već spremnošću da se o njima razgovara, pa i da se menjaju u dogovoru s drugovima i vaspitačem. Zato ovakvo poštovanje normi treba razlikovati od potčinjavanja njima ili prihvatanja da su one samo u domenu odlučivanja vaspitača. Takođe je potrebno izgrađivati shvatanje da su norme arbitrarne, da se mogu menjati, ali i da su uvedene radi zaštite prava i interesa svih pripadnika grupe, zbog čega se mogu donositi i menjati samo uz dogovor i pristanak većine članova malog kolektiva. Za razliku od pokornosti, kod koje se pravila prihvataju bespogovorno, priklanjajući se autoritetu jačeg i starijeg, ovde je reč o dobrovoljnom prihvatanju na osnovu razumevanja njihovog smisla i funkcije, kao uslova kolektivnog življenja.

## RAZVIJANJE SAMOKONTROLE

Iako se ponekad disciplina shvata kao pokoravanje spoljašnjim zahtevima i pritiscima, ona pre svega ima smisla kao samodisciplina, odnosno skup zahteva koje ličnost sama sebi postavlja, i u situaciji kada za to ne postoje spoljašnji razlozi. Ono što se čini pod spoljašnjim pritiskom jeste obično povinovavanje i, bez obzira što, površno gledano, može ličiti na disciplinovano ponašanje, ne treba ga s njim izjednačavati, niti videti u njemu svrhu vaspitanja.

Samodisciplina, pre svega, podrazumeva slobodu izbora. Ako je dete uvek u situaciji da drugi biraju i odlučuju umesto njega, ono neće izgraditi ovu dragocenu osobinu bez koje će jednog dana kad se oslobodi tutorstva biti žrtva svakog iskušenja kome neće moći da se odupre (Hadfield, 1974, 114).

Disciplinovanje je postepen proces u kome se detetu pomaže da svoje impulsivno, često besciljno i nekontrolisano ponašanje preobradi u svesno, odmereno ponašanje, vođeno razumom koliko i emocijama, koje ima određenu svrhu i pod njegovom je voljnom kontrolom. Ovakvo ponašanje detetu je potrebno da bi učestvovalo u životu i radu socijalne grupe u koju se uključuje, podrazumevajući „sposobnost za selekciju ili suđenje u pogledu pogodnih odgovora, pogodan inhibitorni i regulativni mehanizam za vladanje impulsima koji bi mogli da ometaju način prilagođavanja pojedinca, kao i dozvoljeno zadovoljavanje svojih težnji za zadovoljstvom i nalaženje

kanala za efikasnu i celishodnu aktivnost“ (S. R. Slavson – interpretacija Hurlock, 1970, 426). U svom najizraženijem vidu opisano ponašanje pretpostavlja razvijenu volju koja se određuje kao „čovekovo svesno regulisanje sopstvenog ponašanja i delatnosti ispoljenoj u umenju da se prevaziđu unutrašnje i spoljašnje teškoće prilikom vršenja celishodnih radnji i postupa“ (Selivanov, 1976, 4).

Najvažnije svojstvo ove značajne karakterne osobine jeste *usmerenost cilju*, s kojim su povezana i druga svojstva karakteristična za voljnu aktivnost: *inicijativnost* (spremnost da se, polazeći od sopstvene odluke, preduzmu potrebne radnje), *odlučnost* (sposobnost smišljenog donošenja odluka i njihovog sprovođenja u život), *istrainost* (postojana težnja da se postepeno ostvari cilj, ne smanjujući napore za prevazilaženje teškoća), *samokontrola* (sposobnost odbacivanja misli i osećanja koji ometaju obavljanje planiranih radnji), *smelost* (savladavanje straha i kolebanja i prihvatanje proračunatog rizika od neuspeha) i *samostalnost* (oslanjanje na sopstvene snage, odnosno izbegavanje da se traži pomoć drugih ako to nije neophodno). Pored pomenutih svojstava ličnosti, čija je volja razvijena, javljaju se i takve osobine, kao što su samodisciplina, vrednoća, efikasnost i dr. (Selivanov, 1976, 14–15).

Razvijena volja, samodisciplina, spremnost da se preuzme odgovornost za svoje postupke i sposobnost snalaženja u spletovima društvenih odnosa jesu neke od najdragocenijih osobina stabilne, zrele i konstruktivne ličnosti. Te se osobine stiču kroz čitavo detinjstvo i adolescenciju, i njima se postavlja temelj u ranim uzrastima.

Decu ranog uzrasta karakteriše emocionalnost, impulsivnost, težnja da učine šta žele u istom trenutku kada im je to palo na pamet, bez mnogo razmišljanja o posledicama. Zbog ovih svojih osobina ona ne mogu da odlažu neposredno zadovoljavanje svojih želja koje nisu uvek zasnovane na dubljim potrebama, već situaciono, tj. zavise od draži koja privuče dete u trenutnoj situaciji i traju dok ona ne iščezne ili bude potisnuta drugom draži, privlačnijom i upečatljivom.

„Malo dete je situaciono vezano i zbog toga što je preplavljeno emocijama. Uslov razvoja je, međutim, da stekne sposobnost da odlaže neposredno zadovoljavanje potreba, što često izaziva traume, osećanje uskraćenosti i konflikte. Oni su najčešći uzrok što je dete preterano zaokupljeno samim sobom, što je njegova pažnja usmerena ka sopstvenim problemima a ne ka stvarnosti koja ga okružuje. Ovakav stav usporava i blokira mentalni razvoj deteta“ (Marjanović, 1971, 447).

Predškolska deca, pa čak i deca mlađeg školskog uzrasta često pokazuju nedovoljnu samokontrolu. U pogledu kontrole ona najčešće zavise od odraslih, čak i kada savladaju operativni aspekt kontrolne radnje. To se objašnjava činjenicom da im prilikom objašnjavanja operativnog aspekta nije objašnjen i smisao kontrole. Otuda dete ovaj smisao nalazi samo dok

deluje u saradnji sa odraslim, kada od njegove samokontrole zavise održavanje ove saradnje, zadovoljavanje zahteva odraslog i komunikacija s njime, ali ne i izvan toga.

U početku se voljna samokontrola ogleda u spremnosti deteta da se ponaša u skladu sa nekim određenim zahtevom koji je postavio vaspitač. Kada je zahtev zapamćen, to ponašanje biva trajno usvojeno i obavlja se i u odsustvu vaspitača, kao da je u pitanju sopstvena odluka. Na to se nadovezuju situacije u kojima deca planiraju i odlučuju, a zatim i ostvaruju ono što su odlučila.

Potrebno je obezbediti uslove za prelazak sa samokontrole, koja se obavlja isključivo u saradnji sa odraslim, na njeno potpuno samostalno obavljanje, kada ona to postaje u punom smislu reči, odnosno razviti kod dece sposobnost da sama kontroliše svoje ponašanje, umesto da ih kontroliše odrasli (Kami, 1971, 419). Ova sposobnost razvija se učenjem dece da biraju, planiraju i donose odluke, raspoređuju svoje aktivnosti u vremenu (po potrebi ih odlažući za priliku koja se proceni kao najpogodnija, sprovede ono što je planirano u delo, istrajavajući u tome uprkos izvesnim naprima i teškoćama, i ocenjuju postignute rezultate. Pokazatelj razvijenosti samokontrole podrazumeva sposobnost voljnog usmeravanja opažanja, pamćenja i pažnje, spremnost da se prevazilaze teškoće na koje se nailazi u postizanju željenog cilja, zadovoljavajući tempo u radu i ispoljenu samostalnost prilikom delovanja, posebno u grupi, poznavanje osnovnih pravila ponašanja, odgovarajuće reagovanje na ocenu svog rada i ponašanja, kao i elementarnu sposobnost za samoocenjivanje.

Razvoju unutrašnje kontrole kod dece naročito doprinosi dobro planiran i dosledno ostvarivan režim življenja, koji je dovoljno elastičan da se može prilagoditi dečjim potrebama i mogućnostima. On obezbeđuje prirodan i ravnomeran tok i smenjivanje aktivnosti i odmora, njihovo pravilno doziranje i usklađenost s ritmom življenja koji odgovara deci. „Dobar raspored življenja stvara uslove da dete bude radosno i zadovoljno (jer će njegova rana emotivna iskustva doprineti razvijanju pozitivnog identiteta o sebi). Ovakav raspored neće predstavljati smetnju u razvoju, već će pružati široke mogućnosti za optimalno razvijanje fizičkih i psihičkih sposobnosti“ (Ivić i dr., 1983, 29).

Dosledno primenjivan režim dana i navikavanje na disciplinska pravila stvaraju kod deteta uverenje da se stvarnost oko njega upravlja prema nekom univerzalnijem redu, koji je izvestan i opravdan. Nalazeći se u poznatoj sredini i navikavši se na ustaljeni red, ono se oseća sigurnije jer može da s izvesnošću predvidi zbivanja i zahteve odraslih, kao i da planira svoje aktivnosti tako da ne odudaraju od predviđenog ritma. Kada su poznata i usvojena opšta pravila režima življenja i ponašanja, deca lakše i samostalnije rešavaju međusobne konflikte, uspešnije saraduju i vode računa o njihovom poštovanju. U slučajevima intervencije vaspitača ona ne shvataju ograniča-

vanje svoga ponašanja kao ugrožavanje sopstvene ličnosti ili uvreda, pa ne pribegavaju odbrambenim mehanizmima koji znatno usložnjavaju disciplinske probleme.

Voljna kontrola razvija se tokom čitavog predškolskog uzrasta zahvaljujući pokazivanju i objašnjavanju odraslog koji uči dete obavljanju prvo jednostavnijih, a zatim sve složenijih radnji (npr. pranje ruku i zuba, postavljanje stola, zalivanje cveća i dr.). Pri tom odrasli svoju ulogu kontrolora postepeno prenosi na dete, a ono je rado prihvata. U pitanju je mehanizam interiorizacije, odnosno, uključivanje sredstava i načina kontrole koju je dete obavljalo u saradnji i pod instrukcijama odraslog u sopstvene oblike ponašanja. Interiorizacija se ogleda u prelasku sa spoljašnje kontrole na samostalno korišćenje kontrolnih sredstava radi regulisanja sopstvenog ponašanja.

Razvijena samokontrola i samodisciplina kod dece uslov su razvoja njihove volje. Ovaj razvoj povezan je s planskim i ekonomičnim naporima da se na najbolji način dođe do željenog cilja, podrazumevajući pri tom vladanje sopstvenim impulsima i njihovo usmeravanje u željenom pravcu, kao i sposobnost koncentracije da se izdrži do kraja, bez obzira na objektivne prepreke i unutrašnje teškoće (koje su psihičke prirode, na primer kolebljivost, sumnja, gubljenje ili promena motiva i sl.).

Samokontrola o kojoj je reč predstavlja i osnovu za razvoj sposobnosti koncentracije kod deteta, a vrlo je značajna i za razvoj njegove samostalnosti. Dete prestaje da bude puki izvršilac onoga što je odrasli kazao ili pokazao, preuzima od njega inicijativu, a aktivnost koju obavlja, čak i kada je prihvaćena na zahtev odraslog, doživljava kao svoju sopstvenu, kao neku vrstu saradnje sa odraslim za koju ima i lične motive. To znači da je dete u stanju da sasluša odraslog, ali ne zbog slepe poslušnosti. Razliku između ova dva stava moguće je uočiti na osnovu pitanja deteta koja se javljaju u prvom slučaju, a u kojima se traže dopunska objašnjenja i obrazloženja, ili se čak raspituje o mogućnostima divergentnih rešenja, dok to u drugom slučaju izostaje. Pitanja svedoče o tome da su se kod deteta pojavili sopstveni motivi da uradi ono što je predložio odrasli.

Pojava samokontrole ima još jednu značajnu posledicu. Zahvaljujući njoj postepeno iščezava sklonost za mehaničko podražavanje, koja se naročito zapaža kod mlađe dece i dece nesigurne u sebe. Budući da su naučila da deluju srazmerno samostalno, oslanjajući se na objašnjavanje i pokazivanje vaspitača, kao i da su razvila do izvesne mere kritičnost, gubi se ugledanje na druge. Sve je to povezano s većom sposobnošću koncentracije, kao i sa pojavom samodiscipline u ponašanju.

Svakako, do pojave navedenih osobina i sposobnosti ne dolazi spontano, isključivo sazrevanjem, već zahvaljujući organizovanom vaspitno-obrazovnom procesu u kojem se deca uče da budu pažljiva i aktivna za vreme

pričanja i pokazivanja vaspitača, kao i da poslove kojih su se prihvatila na njegov predlog, ili u dogovoru s njim, dovedu do kraja i ulože u njih maksimum svojih snaga i sposobnosti.

## RAZLIČITI NAČINI UTICANJA NA DEČJE PONAŠANJE

Iako je disciplina uslov opstanka svake ljudske zajednice, načini njenog prenošenja na članove, kao i načini održavanja veoma se razlikuju u zavisnosti od prihvaćenog shvatanja prirode čoveka i društva, te od njihovog međusobnog odnosa. Represivne metode, kao što je rečeno, karakteristične su za društvene formacije u kojima se čovek smatra lošim, a pojedine izvedene vrednosti i ciljevi stavljaju se iznad njega, dok emancipatorska društva teže oslobađanju i razvoju svega vrednog što čovek potencijalno nosi u sebi, i on se pojavljuje kao najviša vrednost. U prelaznim periodima, uporedo s savremenijim shvatanjima i težnjama, postoje i elementi preživelih verovanja i odnosa. Oni stvaraju konfuziju i svojevrsan moralni vakuum koji otežava izgrađivanje koherentnih i doslednih etičkih stavova, kao i čitav proces socijalizacije. Ovo se naročito ogleda u domenu disciplinovanja koji nije oslobođen od tradicije zasnovane na postupcima preuzetim iz vremena kada je ono sprovedeno pretežno kaznenim merama.

Zahtevi koji se postavljaju deci u ime nekih viših ciljeva (obično poznatih samo odraslom koji ih ostvaruje) ponekad se zasnivaju na shvatanju da cilj opravdava sredstvo, odnosno da je moguće čitavim jednim sistemom skrivenih ili sasvim otvorenih pretnji, ucena, podmićivanja, zastrašivanja, postidiivanja i sl., teško prihvatljivim za odrasle (budući da predstavljaju svojevrsan teror i ponižavanje), vaspitati pozitivne crte ličnosti koje će se ispoljiti u budućnosti. Međutim, jasno je da se moral ne može „uterivati nemoralnim sredstvima“ i da „viši ciljevi“ katkad predstavljaju samo izgovor za ostvarivanje sasvim egoističnih namera i interesa. U svakom slučaju, da bi neka mera zaista činila dobro onome na koga se primenjuje, mora biti do izvesne mere shvaćena i dobrovoljno prihvaćena. Bez toga, ona se može izvrnuti u svoju suprotnost i imati loše posledice uprkos dobrim namerama kojima je bila vodena.

Neki od oblika represivnog i manipulatorskog ponašanja prema deci predstavljaju specifičnost zapadnih kultura, čiju univerzalnost opovrgavaju rezultati antropoloških proučavanja. Upoznavši se s njima, postaje jasno da je moguć drugačiji način kontrole dečjeg ponašanja, humaniji po svojim opštim obeležjima i uspešniji po krajnjim dometima.

Rut Benedikt navodi slučajeve nekih tzv. primitivnih društava u kojima se malo pažnje posvećuje poslušnosti, a veoma mnogo odobravanju i pohvali. Kazna je do te mere isključena iz načina uticanja na dete da „urođenici iz

raznih delova sveta, upoznavši se sa našim (zapadnim) disciplinskim metodama, često zaključuju da beli roditelji ne vole svoju decu. Ona smatra da je razlog ovom, za zapadna shvatanja krajnje čudnom odsustvovanju kazne s repertoara vaspitnih metoda u jednostavnoj činjenici da se, ako se od deteta ne zahteva da se potčinjava, mnoge prilike za kažnjavanje same od sebe gube: do mnogih situacija u kojima bi kazna izgledala neizbežna prosto nedolazi“. Verovanje da je kazna neophodna u vaspitanju „podrazumeva potpuno ignorisanje jedne notorne životne činjenice: dete je, po svojoj prirodi, malo, slabašno i sasvim bezopasno te je, samim tim, po svom položaju na neki način određeno odraslima. Ako je, dakle, njegov prirodni položaj određen, zašto ga je onda potrebno još dodatno podređivati?“ (interpretacija Korać, 1984, 267).

Nažalost, u tradiciji kulture u kojoj živimo ukorenjen je jedan bihejvistički pristup disciplinovanja dece nagradama i kaznama.<sup>78</sup> Dok nagradavanje sadrži elemente podmićivanja i opasnost da se „dobro“ ponašanje zasnjuje samo na onome što se „isplati“, kažnjavanje predstavlja vrstu osude ili osвете za nepoželjno ponašanje, obično se sprovodi ljutito, ne uvek dosledno, praćeno verbalnim objašnjenjima koje deca ne razumeju najbolje i često je uvredljivo, usmereno više na dečju ličnost i njene „negativne“ osobine nego na samo nepoželjno ponašanje.

Za razliku od bihejviorističkog, humanistički pristup više vodi računa o osećanjima deteta i trajnijim posledicama uticaja vaspitnih mera na njegovu ličnost nego o neposrednom rešenju nekog disciplinskog problema. Ograničavanje i preusmeravanje dečjeg ponašanja obavljaju se prvenstveno iz vaspitnih razloga, lišeni su osvetničkih izliva i kaprica odraslih i čuvaju samopoštovanje kako dece, tako i vaspitača. Takav postupak isključuje nasilje nad detetom i postepeno dovodi do njegovog razumevanja i dobrovoljnog prihvatanja disciplinskih pravila, unoseći trajnije promene u dečju ličnost i ponašanje, stvarajući uslove za pojavu samodiscipline.

Rezultate disciplinskih postupaka, ne treba procenjivati kratkoročno, samo prema neposrednim efektima na dečje ponašanje. Nije dovoljno da se izazove određena promena u ponašanju, na primer poslušnost, koja, ukoliko je rezultat straha od kazne, može da traje samo koliko i taj strah, a imaće dublje i trajnije negativne posledice po ličnost deteta.

Istraživanja čije rezultate navodi E. Herlok pokazala su da nasilni načini sprovođenja discipline umanjuju sposobnost dece za suočavanje sa stvarnošću i ona postaju zavisna od odraslih, a u celini manje društvena. Za razliku od toga, disciplinom zasnovanom na prirodnim posledicama dečjih postupaka unapređuje se njihova nezavisnost od odraslih i razvijaju društveno prihvatljivije ličnosti. Pozitivnom disciplinom podstiče se zrelo ponašanje i

<sup>78</sup> Leša (Lechat) ih poredi sa šećerom i batinom kao sredstvima kojima se dreser koristi za uobličavanje ponašanja onoga koga dresira, čiji on smisao ne razume (1971, 33).

pomaže detetu da svoju energiju upotrebi na koristan i društveno prihvatljiv način, kao i da se uzdrži od negativnog ponašanja. U tom pogledu ona je efikasnija (naročito trajnije gledano) od negativne discipline koja održava nezrelost pojedinca (1970, 436, 427).

Negativnom disciplinom potiskuju se dečje autentične potrebe i izaziva otpor. Potisnute potrebe se akumuliraju, izvitoperuju, da bi se kasnije ispoljile na način koji je mnogo štetniji po dete i opasniji po okolinu nego da su se ispoljile u svom prvobitnom obliku, a otpor vreba priliku da naruši bilo šta što je nedozvoljeno u trenutku kada kontrola oslabi. Sve to stvara nove disciplinske probleme i potencira stare, čime se krug zatvara, čineći takav način „vaspitanja“ neefikasnim, nesvrshodnim i neprijatnim kako za vaspitanika, tako i za vaspitača.

Deca kojom se manipuliše putem straha, stida i kajanja vrlo brzo nauče da se koriste takvim sredstvima u ljudskim odnosima, tj. da svojim vaspitačima uzvraćaju na isti način. Ona koriste tepanje, plač, histerisanje, odbijanje hrane, prenemaganje, protektivno laganje, bežanje u bolest i slično da bi postigla ono što žele. Toliko cenjena „poslušnost“ kod ove dece najčešće je sinonim za konformizam, prihvatanje određenih oblika ponašanja uslovljeno spoljašnjim motivima, da bi se udovoljilo odraslima, koje traje samo dok su ti motivi aktuelni. Kada motivi iščeznu, s njima nestaje i mukotrpan izgrađeni sistem ponašanja koji se na njima zasniva.

Kami govori o tri moguća ishoda kažnjavanja. Prvi i najčešći je odmeravanje rizika, što znači da će se isto ponašanje ponoviti ako nema rizika da se bude uhvaćen. Drugi ishod je pojava slepog konformizma – poslušnosti koja znači odustajanje od svakog odlučivanja. Treća mogućnost je pojava revolta koji može dovesti do delinkventnog ponašanja. Ovaj revolt nije isto što i autonomni čin jer se svodi na protivljenje konformizmu, a to ne znači nužno i moralnu autonomiju. Nagrađivanje dece takođe ne povećava dečju autonomnost, već razvija heteronomiju (1983, 4). Štaviše, nagrađivanje pamera motiv sa vršenja neke radnje (koji može da bude i samonagrađujući) na nagradu, što ima za posledicu da se tako izazvano ponašanje održava samo dok postoje izgledi da se za njega nešto dobije. Autor Samerhila A Nil (Neil) upozorava: „Ponuditi nagradu za učinjeno delo ravno je izjavi da delo po sebi nije vredno truda“.

Neuravnoteženo, neprilagođeno, agresivno ponašanje treba da bude znak vaspitaču da je detetu potrebna pomoć, da se nalazi u situaciji koju nije u stanju da razreši na odgovarajući način. Ako je uvereno u dobru volju vaspitača i spremnost da mu pomogne, ono će prihvatiti njegovu pomoć, poslušaći ga i pokušati da deluje sledeći njegova uputstva. To je i prava situacija da se između njih trajno uspostave dobri odnosi, tako da će se dete kasnije i samo obratiti za savet ili pomoć.

Sasvim suprotan efekat imaju grdnja i kažnjavanje koji mogu u jednom trenutku da promene dečje ponašanje, ali ako se dete okrivljuje za neisku-

stvo u socijalnim odnosima, tada najčešće dolazi do nagomilavanja negativnih emocija i stvaranja nepoverenja prema vaspitaču. To je prirodna reakcija prema nekome ko nas grdi kada se nalazimo u neprilici, pa deca u ovom pogledu ne predstavljaju izuzetak.

Umesto o kaznama Kami govori o *recipročnim sankcijama* kojima se može pomoći detetu da izgradi pravila ponašanja koordiniranjem različitih gledišta. Razlika je u tome što su kazne sasvim arbitrarne, zavisne od volje vaspitača koji odlučuje, npr. hoće li detetu koje slaže uskratiti slatkiš ili nešto drugo, dok recipročne sankcije podsećaju na Rusoove „prirodne kazne“ i neposredno su povezane sa činom koji se sankcioniše (npr. ako dete polomi igračku, kazna je to što ostaje bez nje). Tipovi sankcija koji se navode su: isključivanje deteta koje ometa rad iz grupe (uz mogućnost da ono odluči kada će promeniti ponašanje da bi se vratilo u grupu), oduzimanje stvari koju je pogrešno koristilo (uz pravo da je ponovo dobije ukoliko prihvati da se njome služi prema određenim, razumljivim pravilima), po-pravljanje učinjene štete (vraćanje u ranije stanje, naknada štete) i sl. Ove i slične mere neće se pretvoriti u kazne ako postoji uzajamno poštovanje između deteta i odraslog, koje je uslov i za razvoj dečje autonomije. Samo dete koje oseća da je poštovano, jer se uvažavaju njegovo mišljenje i osećanja, biće u stanju da se na isti način odnosi prema drugoj deci i odraslima (1983, 4–5).

Na disciplinske probleme treba, po mogućnosti, uvek delovati preko onoga što ih uzrokuje i predupređivati ih, a ne samo baviti se posledicama neke nepovoljne situacije, kada se one ispolje.

Na primer, jedan od stalnih izazivača problema krije se u nezadovoljenoj dečjoj potrebi za kretanjem i fizičkom aktivnošću uopšte, koji je najčešće uslovljen malim prostorijama dečjeg vrtića i prevelikim brojem dece u grupi. Mnogo je pravednije i efikasnije potražiti načina da se problem predupredi tako što će se deca češće izvoditi u dvorište, u šetnju, što će se organizovati telesne aktivnosti i rekreativne pauze u raspoloživim prostorijama vrtića i sl., nego da se ona umiruju i postavljaju im se granice ponašanja koje se ne mogu održati jer su suprotne njihovim prirodnim potrebama.

Disciplinovanje dece treba da se obavlja prvenstveno kroz podršku onome što je u njima pozitivno, jer se samo tako može očekivati da ona internalizuju pravila ponašanja potrebna za samodisciplinu, kada njihova ličnost postigne potrebnu zrelost. Ova podrška i pozitivno potkrepljivanje treba da budu i glavni put za postavljanje okvira ponašanja. Mnogo je važnije da deci bude jasno šta mogu i šta treba da čine nego šta im se uskraćuje, odnosno važnije od zabrana je saznanje kako da se ponašaju. Podrška o kojoj je reč ima za cilj da potencira pozitivne osobine ličnosti i oblike ponašanja kod deteta kako bi se te osobine pojačavale, a dete težilo da odgovarajuće ponašanje ponovi. Razlika između podržavanja i nagrađivanja je,

pre svega, u tome: što se podržavanje uglavnom oslanja na unutrašnje motive i polazi od deteta, dok kod nagrađivanja preovlađuju spoljašnji motivi i težnje vaspitača. Međutim, ponekad se služe istim sredstvima, kao što su, osmeh, odobravanje, pohvale vaspitača, bodrenje, obezbeđivanje uspešnog ishoda aktivnosti i sl.<sup>79</sup>

Podržavanje deteta u onome što je kod njega pozitivno ima i svoj negativ u kočenju ispoljenih nepoželjnih tendencija. Cilj kočenja je obrnut u odnosu na podržavanje: vaspitač teži da preusmeri ili ublaži određena negativna svojstva pre nego što se ukorene kod deteta, odnosno navodi ga da ne ispoljava određene oblike ponašanja u njihovom negativnom obliku. I ovde postoji razlika između kočenja i kažnjavanja (kao negativna nagrađivanja) koja se sastoji u analognom oslanjanju na unutrašnje, odnosno spoljašnje motive i uzimanju u obzir potreba i težnji deteta, umesto isključivo disciplinskih razloga. Sredstva mogu biti opomena, prekor, prekidanje, odnosno onemogućavanje negativnog ponašanja i sl.

Moguće je postaviti pitanje u čemu se izrazi „podržavanje“ i „kočenje“ razlikuju od „nagrada“ i „kazni“ i nisu li oni sinonimi, odnosno, nepotrebno uvedeni novi termini za neke od najstarijih pedagoških pojmova. Razlika koja opravdava njihovo uvođenje sastoji se u podršci (ili uskraćivanju podrške, preusmeravanju) težnji, interesovanju, impulsu, reakciji i obliku ponašanja za koje je dete unutrašnje motivisano, kao i vrednostima koje je prihvatilo i ima ličnih motiva da im ostane verno. Nagrade i kazne, pak, koriste se spoljašnjim motivima, težnjama i vrednostima koji su izvan deteta, koji mu se veštački „ucepljuju“ potiskujući ono što je kod njega autentično.

Kočenje i preusmeravanje ponašanja razlikuju se od kažnjavanja i u pogledu konstruktivnosti. Pored toga što saopštavaju detetu šta ne treba da čini, sa drže i poruku o tome kako da se ponaša. Na primer, iako se zaustavljanje dečje agresije preporučuje pre nego da se na agresiju odgovori agresijom, to nije dovoljno za unapređivanje dečjeg socijalnog ponašanja. Deci je potrebno da nauče specifičan repertoar postupaka pomoću kojih mogu da rešavaju konfliktnu situaciju u svojoj sredini, kao i da shvate smisao tih postupaka (Sapon-Shevin, 1980, 246).

Kod podržavanja i kočenja polazi se od toga da dete ima potrebu da sazna granice svoga ponašanja i nauči one oblike ispoljavanja svojih težnji, komunikacije i saradnje s drugima koji će biti bezbedni, konstruktivni i prihvaćeni, odnosno koji će mu omogućiti da se optimalno razvija i uči u kolektivnu decu i odraslih, kakav predstavlja predškolska ustanova sa svojim redom i pravilima, ustanovljenim, pre svega, radi dobra sve dece koja je pohađaju.

<sup>79</sup> Ovde treba imati na umu da „...ono što bitno deluje na dete nije nagrada ili kazna (odnosno reakcija odraslog) sama po sebi, već način kako je dete tumači i doživljava“ (Pešić, 1985, 97).

Na kraju treba istaći da metode kojima se utiče na dečje ponašanje, bez obzira da li je u pitanju podržavanje ili kočenje, same po sebi, kao tehnika, ne garantuju uspeh niti se mogu propisati. Njihova ispravnost i uspešnost u velikoj meri zavise od kvaliteta međusobnih odnosa koji su uslovljeni između deteta i vaspitača, zatim od toga koliko je kod deteta izgrađeno poverenje u ono što mu se kaže, kao i od takta s kojim odrasli deluje na osnovu empatijom procenjene situacije, motiva i emocionalnog stanja konkretnog deteta.

## Pitanja

1. *Koja je funkcija morala, na čemu se on zasniva i koje su komponente moralne svesti?*
2. *Šta je heteronomna, a šta autonomna moralnost?*
3. *Koji uslovi pogoduju moralnom razvoju dece?*
4. *Zbog čega predškolske ustanove imaju važnu ulogu u razvoju dečje društvenosti?*
5. *Kako se u predškolskim ustanovama deca osposobljavaju za društveni život?*
6. *Kako protumačiti tvrdnju da „disciplina može imati oslobađajući (emancipatorski) karakter“? Pod kojim uslovima je ova tvrdnja tačna?*
7. *Šta je disciplinovanost i kakvu vrstu poslušnosti ona podrazumeva?*
8. *Šta je samokontrola i kako se ona razvija?*
9. *Zašto nagrade i kazne ne odgovaraju humanističkom pristupu vaspitanju?*
10. *Kako se može uticati na dečje ponašanje oslanjanjem na unutrašnje motive?*