



УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
ОДСЕК ЗА ПЕДАГОГИЈУ

**ДОПРИНОС ВЕРСКЕ НАСТАВЕ
МОРАЛНОСТИ МЛАДИХ**
ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Ментор:

Проф. др Радован Грандић

Кандидат:

мр Нинослав Качарић

**Нови Сад
2016.**

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

Кључна документацијска информација

Редни број: RBR	
Идентификациони број: IBR	
Тип документације: TD	Монографска документација
Тип записа: TZ	Текстуални штампани материјал
Врста рада: VR	Докторска дисертација
Име аутора: AU	мр Нинослав Качарић
Ментор: MN	др Радован Грандић, редовни професор
Наслов рада: NR	Допринос верске наставе моралности младих
Језик публикације: JP	Српски (ћирилица)
Језик извода: JI	Српски / Енглески
Земља публикавања: ZP	Република Србија
Уже географско подручје: UGP	Војводина
Година: GO	2016.
Издавач: IZ	Ауторски репринт
Место и адреса: MA	Нови Сад, Др Зорана Ђинђића 2.

Физички опис рада: FO	4 поглавља / 426 страница / 9 графикана / 49 табела / 419 референци / 5 прилога
Научна област: NO	Педагогија
Научна дисциплина: ND	Општа педагогија, Теорија васпитања
Предметна одредница, кључне речи: PO	Верска настава, моралност, млади
UDK	
Чува се: ЋУ	Библиотека Одсека за педагогију, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду
Важна напомена: VN	
Извод: IZ	
Датум прихватања теме од НН већа: DP	15.05.2015.
Датум одбране: DO	
Чланови комисије: КО	

UNIVERSITY OF NOVI SAD

FACULTY OF PHILOSOPHY

Key word documentation

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Textual printed material
Contents code: CC	Doctoral dissertation
Author: AU	Ninoslav Kačarić, MSc.
Mentor: MN	Radovan Grandić, Ph.D, Full Professor
Title: TI	Contribution of religious education to morality of young
Language of text: LT	Serbian
Language of abstract: LA	Serbian / English
Country of publication: CP	Serbia
Locality of publication: LP	Vojvodina
Publication year: PY	2016.
Publisher: PU	Author's print
Publication place: PP	Novi Sad, Dr Zorana Đinđića 2.

Physical description: PD	4 chapters / 426 pages / 9 photos / 49 tables / 419 references / 5 appendixes
Scientific field SF	Pedagogy
Scientific discipline SD	Pedagogy , Theory of education
Subject, Key words SKW	Religious education, moral, young
UC	
Holding data: HD	Department of Pedagogy's Library, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad
Note: N	
Abstract: AB	
Accepted on Scientific Board on: AS	May 15 th 2015.
Defended: DE	
Thesis Defend Board: DB	

ДОПРИНОС ВЕРСКЕ НАСТАВЕ МОРАЛНОСТИ МЛАДИХ

Резиме

Демократске промене почетком 21. века отвориле су могућност традиционалним верским заједницама на територији Републике Србије, а међу њима посебно Српској православној цркви (по броју својих чланова највећој верској заједници), за остваривање њене мисије у школском систему, као и за утицај на морално васпитање и живот младих. Иако се мало аутора на нашим просторима бавило темом религијског образовања, за теоријску основу овог рада су могла послужити схватања о моралности познатих филозофа и психолога који су се бавили развојем моралности, као и педагошка схватања о подстицању развоја моралности, те методолошки начини проучавања моралности и моралног васпитања код нас и у свету. Филозофи, педагози и психолози су на свој начин доприносили упознавању моралног развоја и начина формирања моралне особе, али ипак, нису сви имали јединствен став нити су се сви бавили развојним ступњевима који су значајни за морално васпитање, и који, у једном делу, одговарају овом истраживању, него се то кроз историју мењало. Међутим, све то је ипак у извесном смислу само део онога чиме се бави верска настава, односно део који се односи на есхатолошку моралност је на изванредан начин индиректно дотицао у филозофској и психолошкој литератури.

Намера овог рада јесте утврђивање у којој мери верска настава утиче на моралност младих, кроз испитивање повезаности сета религиозних и сета моралних својстава са индикаторима остварења моралности, односно утврђивање нивоа моралности младих који похађају верску наставу. Као репрезенти моралних својстава одабрани су: 1. интегритет (поступање у складу са принципима, вредностима и уверењима, причање истине, залагање за оно што је исправно, испуњавање обећања), 2. одговорност (преузимање одговорности за личне изборе, признавање грешака и пропуста, прихватање одговорности за служење другима), 3. саосећање (активна брига о другима), 4. праштање (спремност на праштање сопствених грешака, спремност на праштање туђих грешака).

Поред тога што се у овом раду настоји да се емпиријским путем пронађу и пруже одговори на поменуто питање феномена односа религиозности и моралности као ефеката

верске наставе, налази истраживања имају и практичне импликације на организацију верске наставе. У истраживању су постављени задаци да се утврде систем вредности, морални ставови и ниво есхатолошког узрастања младих који похађају верску наставу, као и да се утврде фактори који доприносе моралном васпитању у верској настави. Основна претпоставка односи се на то да млади који похађају верску наставу имају развијену моралност, а посебне хипотезе на то да млади који похађају верску наставу имају хришћански систем вредности и позитивне ставове према хришћанском моралу, те да верска настава статистички значајно доприноси есхатолошкој моралности младих.

Истраживање је спроведено међу испитаницима основношколског узраста (7. и 8. разреди) и средњошколског узраста (3. и 4. разреди), јер се на овом узрасту остварује диференцијација и актуелизација потенцијала, кроз јасне назнаке владања садржајима одређене области и креативне продукције у неком социјално релевантном облику. Завршни разреди основне и средње школе подразумевају присуство високих способности кроз специфичне домене и области знања, уз профилисана и конзистентна интересовања за друштвено-моралне проблеме, преиспитивање исправности правила понашања и закона који се младима намећу од стране породице или вршњака, као и могућност апстрактног мишљења. (Coleman & Cross, 2001). Узорак је невероватносни, пригодни – групни - према узрасту, па је начин узорковања обухватио и елементе стратификованог узорка. У оквиру три стратума, упитником је испитано 446 ученика основних и средњих школа са територије Епархије банатске.

Од значајнијих налаза издвајају се:

-у систему вредности младих уочава се да су љубав и чистота срца најреспектованије врлине, да већина испитаника има негативан однос према истополним браковима, те да страх од казне диктира морално понашање, а интернализација још увек за основу има спољашњи ауторитет, што указује на хетерономни степен развоја моралности, док разлике између пола, места обитавања и узраста нису значајне;

-у вери и есхатологији младих уочава се аспект есхатолошке моралности који је на високом нивоу, будући да испитаници поимају Бога као живу и конкретну Личност Господа Исуса Христа присутну у Цркви Духом Светим, а однос са Њим кроз љубав, веру, молитву и конкретно учешће у Светој литургији као икони Царства Небеског доживљавају

као пресудан за остварење Боголикости, док Вечни живот представља васкрсење мртвих у другом доласку Христовом и остварење узвишене моралне личности. Разлике између пола, места обитавања и узраста испитаника, у погледу узрастања у есхатолошком аспекту моралности, говоре у корист старијих испитаника, женског пола, из градске средине;

-у доприносу верске наставе моралном формирању личности увиђа се да су вера у Бога и жеља да се верски образују главни разлози опредељења испитаника за похађање верске наставе, да је личност вероучитеља од великог значаја, а њен допринос зависи од познавања садржаја које преноси ученицима, да је најзначајнији начин извођења верске наставе путем посета Светим храмовима и учествовања у црквеним богослужењима, уз тумачење смисла црквених празника и богослужбених радњи, док су најмање значајне информационо-комуникационе технологије. Практична педагошка импликација ових налаза јесте посвећивање посебне пажње кадровском потенцијалу.

Кључне речи: верска настава, моралност, млади

CONTRIBUTION OF RELIGIOUS EDUCATION IN YOUNG MORALITY

Summary

The democratic social changes in the early 21st century opened up the possibility of the traditional religious communities in the Republic of Serbia, including in particular Serbian Orthodox Church (by the number of its members the largest religious community), for the achievement of its mission in the school system, as well as the impact on moral education and life of young people. Although few authors in our area dealt with religious education, the theoretical basis of this study could be based on conceptions of morality by famous philosophers and psychologists who have studied the development of morality, as well as the pedagogical conceptions of encouraging the development of morality and methodological ways of studying morality and moral education in our country and in the world. Philosophers, educators and psychologists in their own way contributed to the introduction of moral development and ways of forming moral individuals, but not everyone had a unified position, nor have dealt with all the developmental stages that are important for moral guidance, and which, in part, corresponding to the research, but it has been changed through history. However, all this is still in a sense, only the part of influence of religious instruction, or the part that refers to the eschatological morality is in some way indirectly connected with it in the philosophical and psychological literature.

The intention of this work is to determine the extent to which religious education affects the morality of young people, through testing connectivity among sets of religious and moral properties with indicators that shows the level of morality realization, that determine the level of morality of young people who attend religious education. As representatives of moral qualities were selected: 1 Integrity (complying with the principles, values and beliefs, telling the truth, commitment to what is right, fulfilling promises) 2. Responsibility (taking responsibility for personal choices, recognition of errors and omissions, acceptance of responsibility for service to others), 3. Sympathy (active concern for others) 4. Forgiveness (a willingness to forgive our mistakes, willingness to forgive others' mistakes).

In addition to this paper, besides the intention to find empirically and provide answers to the aforementioned question the phenomenon of the relationship between religiosity and morality as well as the effects of religious teaching, research findings have practical implications for the organization of religious education. The research tasks are set to establish a system of values, moral attitudes and level of eschatological growing up among young people who attend religious education, as well as to identify factors that contribute to moral education in school classes. The basic assumption is related to the fact that young people who attend religious education have developed morality, a specific hypothesis that young people who attend religious education with the Christian system of values and positive attitudes toward Christian morality, and religious education significantly contributes to the eschatological morality of young people.

The survey was conducted among respondents with primary school (7th and 8th grades) and secondary school age (grades 3 and 4), because at this age it is achieved the differentiation and actualization of potential, through clear indication of government facilities and certain areas of creative production in a socially relevant form. Final grades of primary and secondary schools include the presence of high abilities through specific domains and fields of knowledge, with profiled and consistent interest in social and moral problems, a review of the correctness of the code of conduct and laws that impose the youth by family and peers, as well as the ability of abstract thinking. (Coleman & Cross, 2001). The sample was conducted by probability density function, special - group - by age, it is a way of sampling encompassed elements of stratified sampling. Within three strata questionnaire was examined 446 elementary and secondary schools in the Diocese of Banat.

Among the important findings are:

- In the value system of young people can be noticed that love and purity of heart are the most respected virtues and that most respondents have a negative attitude toward same-sex marriage, and that the fear of punishment dictated the moral behavior and internalization still stems from external authority, indicating the degree of heteronomous development of morality, while the differences between sexes, ages and places of residence are not significant;
- In the faith and eschatology of the young can be noticed eschatological aspect of morality which is at a high level, since the respondents perceive God as a living and concrete Personality of the

Lord Jesus Christ present in the Church of the Holy Spirit, a relationship with Him through love, faith, prayer and concrete participation in sacred liturgy as the icon of the Kingdom of Heaven are seen as critical to the realization of the image of God, while Eternal life is the resurrection of the dead at the second coming of Christ and the realization of the lofty moral personality. Differences between sexes, ages and places of residence of the respondents, in terms of the development eschatological aspect of morality, mostly in favor of the elderly subjects, females from urban areas;

- The contribution of religious education in moral formation of personality can be realized that the belief in God and a desire to educate the religious affiliation of respondents the main reason for attending religious education, also that the personality of religious education teacher is of great importance and his contribution depends on the knowledge of the content transmitted to the pupils and that the most important method of teaching religious education is through visiting temples of the Holy Spirit and participation in church worship, the interpretation of the meaning of church holidays and liturgical actions, while the least important are information and communication technology. Practical pedagogical implications of these findings is devoting special attention to human resource potential.

Key words: religious education, morality, young

САДРЖАЈ

УВОДНЕ НАПОМЕНЕ-----4

ДЕФИНИСАЊЕ ОСНОВНИХ ПОЈМОВА-----7

1. ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА-----12

1.1. ФИЛОЗОФСКО-РЕЛИГИОЗНЕ ОСНОВЕ-----13

1.1.1. Античка поимања моралности-----13

1.1.2. Старозаветне основе морала и религије-----19

1.1.3. Новозаветни хришћански принципи моралности и обожења-----23

1.1.4. Основни принципи моралности у филозофској мисли новог века-----41

1.2. ПЕДАГОШКО-ПСИХОЛОШКЕ ОСНОВЕ-----48

1.2.1. Пијажеова теорија развоја моралности-----58

1.2.2. Колбергова теорија развоја моралности-----60

1.2.3. Аронфридова теорија моралне правде-----63

1.2.4. Олпортова теорија усавршавања моралности-----68

1.2.5. Јунгова теорија индивидуације-----73

1.2.6. Утицај религиозних осећања на морална својства личности-----79

1.2.7. Млади и религија-----84

1.3. МЕТОДИЧКИ АСПЕКТИ МОРАЛНОГ ВАСПИТАЊА-----93

1.3.1. Теоријско-методолошки приступи проучавању моралности-----93

1.3.2. Савремени педагошки контекст - основа разматрања актуелних теоријских приступа моралном васпитању – токови, странпутице-----123

1.3.3. Критичка теорија и емпаџијаторна педагогија-----132

1.3.4. Основне компоненте, циљеви, задаци, садржаји, принципи, методе и средства моралног васпитања-----146

1.3.5. Новији филозофско-социолошки и педагошко-психолошки погледи

на моралност и њихово место у верској настави-----	153
1.4. ВЕРСКА НАСТАВА У ШКОЛСКОМ СИСТЕМУ СРБИЈЕ ДАНАС-----	162
1.5. ПРЕГЛЕД ЗНАЧАЈНИЈИХ ИСТРАЖИВАЊА-----	177
2. ЕМПИРИЈСКИ ДЕО-----	195
2.1. Предмет истраживања-----	196
2.2. Проблем истраживања-----	197
2.3. Циљ истраживања-----	197
2.4. Задаци истраживања-----	198
2.5. Хипотезе истраживања-----	198
2.6. Варијабле истраживања-----	198
2.7. Методе, технике и инструменти истраживања-----	199
2.8. Узорак испитаника-----	200
2.9. Ток истраживања-----	202
2.10. Обрада података-----	202
3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА-----	205
3.1. Систем вредности и морални ставови младих који похађају верску наставу ---- -----	206
3.1.1. Систем вредности на основу оцењених вредности-----	224
3.1.2. Систем вредности - духовни значај ставова-----	226
3.1.3. Значај независних варијабли (пол, место, узраст) за систем вредности----	234
3.1.4. Факторска анализа система вредности-----	247
3.2.1. Духовни значај и морална тежина ставова о вери и есхатологији-----	253
3.2.2. Значај независних варијабли (пол, место, узраст) за есхатолошку моралност- -----	270
3.2.3. Структура односа према значајним постулатима вере и ниво есхатолошког узрастања младих-----	280
3.3.1. Допринос верске наставе моралном формирању личности-----	286

3.3.2. Процена значаја тврдњи везаних за верску наставу-----	287
3.3.3. Значај независних варијабли (пол, место, узраст) за допринос верске наставе моралном формирању младих-----	299
3.4.1. Систем вредности, и допринос верске наставе моралном формирању личности-----	310
3.4.2. Вера, есхатологија и допринос верске наставе моралном формирању личности-----	312
3.4.3. Допринос верске наставе развоју моралности-----	315
4. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКЦИЈЕ-----	320
ЛИТЕРАТУРА-----	336
ПРИЛОЗИ-----	364

УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Наслов докторске тезе „Допринос верске наставе моралности младих“ указује на чињеницу да је демократским променама почетком 21. века дата могућност традиционалним верским заједницама на територији Републике Србије, а међу њима посебно Српској православној цркви (по броју својих чланова највећој верској заједници), у остваривању њене мисије у школском систему, те утицају на морално васпитање и живот младих. Према анализи стања у основним и средњим школама на територији Епархије банатске, извршеној на почетку школске 2015/2016. године, од стране координатора за верску наставу Епархије банатске, прикупљањем званичних података од наставника верске наставе, колико ученика имају у групама, добијен је податак да 54,86% ученика, од укупног броја ученика у школама, похађа верску наставу. (Е.У.О.Бр.382. од 5.10.2015.) Намера - сврха рада је да се истражи и ближе сагледа поље моралног васпитања младих, а иза тога, корак даље, и да се укаже на важност и потребу верске наставе у савременом мисионарском деловању Цркве кроз контекст васпитања и образовања, изграђивањем и неговањем традиционалних вредности живота, културе и морала. Рад истражује систем вредности и морално деловање младих, што показује степен и квалитет остварености моралног васпитања посредством верске наставе. Верска настава у Србији је још увек на пробном испиту, како са становишта Државе и цивилног друштва, тако и Цркве у савременом српском друштву. Остваривање циљева и задатака верске наставе утиче на стварање здраве друштвене и црквене заједнице која ће својим постојањем и деловањем обезбедити Цркви лакшу и ефикаснију мисију, а систему васпитања и образовања у нашим школама високе критеријуме остваривости моралних квалитета младих. Коришћењем расположивих извора, као и изучавањем теолошке, филозофске, психолошке и педагошке литературе, циљ је да се утврди утицај верске наставе на морално васпитање. Поређењем различитих временских периода и односа Цркве и државе, као и конкретних историјских догађаја у њима, жеља је да се нагласи могућност реализације моралног васпитања кроз верску наставу у државним школама.

У анализи различитих аспеката моралног васпитања може се пронаћи доста заједничких фактора и сличних принципа, који омогућавају научну синтезу ове теме и области. Анализом теоријских основа моралног васпитања и досадашње форме деловања верске наставе, у раду се сагледава стање реализације верске наставе у Србији, и долази се до закључака о квалитету остварљивости моралног васпитања кроз верску наставу.

Изучавањем литературе о моралу и моралности, као и литературе о мисији Цркве и развоју верске наставе у Србији (која није бројна), па након тога истраживањем ставова и поступака ученика верске наставе, изнети су ефекти верске наставе као средства савремене мисије Српске православне цркве, којим се она служи ради постизања трајних суштинских циљева, међу којима се, као веома важан, налази и развој моралности младих.

Дисертација је рашчлањена у неколико делова. У првом делу рада говори се о филозофско-религијским основама моралности, уз сагледавање античког поимања моралности, старозаветних основа морала и религије, новозаветних хришћанских принципа моралности и обожења и основних принципа моралности у филозофској мисли новог века. У истом делу су такође садржани и психолошки аспекти религиозности и морала, Пијажеова, Колбергова, Олпортова, Аронфридова и Јунгова теорија развоја и усавршавања моралности, уз разматрање утицаја религиозних осећања на морална својства личности, као и однос младих према религији. Затим се обраћа пажња на педагошке основе моралности, уз анализу основних компонената, циљева, задатака, садржаја, принципа, метода и средстава моралног васпитања, најважнијих приступа проучавању моралности, као и новијих ставова и теорија моралности у вези са верском наставом. На крају првог дела рада обрађује се однос Цркве и друштва, анализом периода враћања верске наставе у наставно-образовни систем Републике Србије од 2001. године до данас. Потом се наводи преглед најважнијих истраживања која су до сада спроведена на пољима изучавања развоја моралности младих и верске наставе, како у Србији, тако и у иностранству. Други део рада представља емпиријско истраживање спроведено

међу ученицима седмих и осмих разреда основних и трећих и четвртих разреда средњих школа.

У недостатку налаза довољно података за сигурније постављање хипотезе, одлучујуће за опредељење да се истраживање односи на простор Српске православне Епархије банатске је постојање субјективних могућности за организацију истраживања, као и чињеница да је реч о експлоративном истраживању, односно о пригодном узорку.

У раду се сагледавају морална свест, ставови и понашање деце и младих, под утицајем верске наставе, а налази истраживања пружају мотив за рад на остваривању неопходних циљева верске наставе, ради стварања здраве друштвене и црквене заједнице која ће својим постојањем и деловањем обезбедити Цркви лакшу и ефикаснију мисију. Приликом опредељивања за начин и методе истраживања коришћени су квантитативни методолошки приступ, дескриптивна метода, са елементима квалитативног приступа - теоријска анализа. За добијање података контруисани су: 1. скала ставова којом се дошло до есхатолошких нивоа моралности; 2. скала ставова за испитивање вредносне оријентације како би се вршиле процене фаза развоја моралности; 3. ситуациони тест моралног понашања ради сагледавања делатне компоненте моралности.

Упркос све већем интересовању младих за религију и Цркву, било кроз њен културолошки, историјски, морални и богослужбени значај, само се неколико горе наведених истраживачких студија бавило изучавањем корелације младих и верске наставе у државним школама Републике Србије, од враћања верске наставе у школски систем 2001. године до данас. Због тога се у овом раду акценат ставља на допринос верске наставе моралности младих, као и остваривање циљева и задатака моралног образовања младих кроз овај наставни предмет. Идеја која је у основи овог истраживања односи се на питање значаја религиозности младих за остварење и изградњу њихових моралних квалитета, те представља проверу тезе о значају синергије религиозности (побожности) и моралности младих.

ДЕФИНИСАЊЕ ПОЈМОВА

Полазећи од тематике односно проблема који је у суштини овога истраживања, значајно је дефинисати појмове који операционализују предмет проучавања и који ће бити у функцији теоријског разматрања и емпиријског истраживања, односно приступа нацрту истраживања. Међу значајним појмовима издвајају се верска настава, моралност и есхатологија.

1. *Верска настава* је изборни предмет у основним и средњим школама Републике Србије, који је уведен после дугог низа година 2001. године и њиме се отворила нова могућност уласка науке Христове у савремено друштво, конкретно у један врло битан његов сегмент - у школу. Циљ верске наставе јесте да презентује и посведочи садржај вере и духовног искуства, те да се ученицима пружи свеобухватан поглед на свет и живот, и да им се омогући слободно усвајање духовних и животних вредности Христове науке, а кроз њу и очување, неговање и изграђивање личног верског и културног идентитета. Упознавање ученика са вером и духовношћу треба да се остварује на отворен и толерантан начин, уз уважавање осталих религијских искустава и филозофских погледа, као и научних сазнања и достигнућа човечанства. Тај приступ и начин извођења верске наставе омогућава њеним ученицима изграђивање здравих животних ставова и принципа односа са другима, како у друштву тако и у самој Цркви. Основни циљ верске наставе је да омладину учи и основним начелима морала, солидарности и толеранције (*Службени гласник РС*, 2001, 46). Сходно томе „циљ предмета верска настава – православни катихизис (веронаука) јесте да пружи целовити православни поглед на свет и живот, уважавајући две димензије: историјски хришћански живот (историјску реалност Цркве) и есхатолошки (будући) живот (димензију идеалног)“ (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2001). Кроз верску наставу ученици систематски упознају веру у њеној доктринарној, литургијској, социјалној и мисионарској димензији, при чему се хришћанско виђење живота и постојања света излаже у отвореном и толерантном дијалогу са осталим наукама, којим се настоји

показати да хришћанско виђење света и човека (уз литургијско и подвижничко искуство) обухвата сва позитивна искуства људи, без обзира на њихову националну припадност и верско образовање. Све ово спроводи се како на информативно-сазнајном тако и на доживљајном и делатном плану, уз настојање да се доктринарне поставке спроведу у свим сегментима живота (односно са Богом, са светом, с другим људима и са собом) (Мидић, 2004).

2. *Моралност* представља подручје понашања људи које у својој основи садржи судове о томе шта је исправно или погрешно, добро или рђаво, о ономе шта ваља да чинимо или избегавамо, како да се односимо према другима уколико њихово деловање утиче на осећања или интересе других. Овај термин је блиско повезан са терминима као што су морал, морална свест, морална особа и морално васпитање, па ће и ови термини бити дефинисани и ближе објашњени. Као духовна појава морал се схвата као норма (скуп значења), као психичка појава морал је скуп психичких процеса мишљења, осећања, а као друштвена појава он је друштвени процес „саопштавања“ односних норми (Педагошки речник 1, 1967). Морал се још дефинише и као облик људске праксе, тј. практичног одношења човека према свету, према другим људима, као и према самом себи, а „манифестује се у вредносном процењивању људских поступака и хтења као позитивно или негативно вредних, при чему се први одобравају, препоручују, заповедају, а други осуђују и забрањују“ (Павићевић, 1974: 97). Социолошки посматрано „морал је друштвена појава зато што је састављен из низа повезаних деловања људи, тј. из низа друштвених процеса, односно зато што је једна од друштвених духовних творевина. Морал је, пре свега, духовна појава, јер не постоји у реалним, актуелним свестима које га схватају - он „постоји“ ван времена и ван простора. Као психичка појава, морал постоји реално, актуелно у свести, односно психи појединог човека, као садржај свести и одржава се у њој одговарајућим психичким актима „мишљења“ односно садржаја“ (Лукић, 1974: 125). По једном педагошком становишту, морал се често везује за религију, у којој цркве и свештенство сматрају себе јединим правим тумачима и чуварима морала...што представља

напор да се одређени морал прикаже као једино исправан, као што је случај и са идеологијом класе (Грандић, 1998: 62). Морал такође подразумева један од начина регулисања односа према себи самом, према другим људима и према друштву, а будући да људи живе у заједници, они морају да усклађују своје односе са другима и заједнички утврде одређене границе својих поступака и права (Vukasović, 1977). Реч морал је латинског порекла (*mos, mores* – обичај, нарав), док се у српском језику користила и реч словенског порекла, која се задржала до данас у руском језику – нравственост – нарав, обичај. Сходно томе, наука која се, у оквиру филозофије, бави проучавањем морала назива се етика (грчки: *ethos* - обичај, владање, понашање), па се моралност често означава као етичност (морал и етика, иако сродни термини, у филозофији нису синоними - морал је индивидуално делање према сопственим знањима и уверењима, док је етика филозофска дисциплина која истражује питања о извору, начину, делатним облицима и сврхама морала) у контексту које се помињу „етичка свест“, „етичка сазнања“, „етичка уверења“, „етичко понашање“... (Поткоњак, Ђорђевић, Трнавац, 2013: 128-129.). Једна од филозофских дефиниција представља морал односно моралну свест као свест која дела по властитим знањима и уверењима (Перовић, 2013: 146). Морална особа је она „која живи у складу са моралним прописима, тј. која својим животом и радом ствара себи највеће допуштене користи, а у исто време никоме другом тиме не штоди; особа исправна и поштена, храбра и одважна, пуна вере у успех“ (Вујаклија, 1966: 595). У складу са наведеним мишљењима, морално васпитање је саставни и суштински део целокупног васпитања, и под њиме се подразумева „организован процес формирања моралне личности (својстава) – процес изградње моралне свести, упознавање са моралним нормама и захтевима, формирање моралних појмова, убеђења и уверења, развијање воље, неговања моралног суђења, осећања, карактера и савести“ (Грандић, 1998: 63). Такође, морално васпитање јесте васпитање у моралном мишљењу и поучавању поступцима, односно развијању способности моралног суђења и доношења одлука које имају како лични, тако и друштвени значај, те начелима, идеалима и вредностима на којима се оне темеље (Ђорђевић, Ђорђевић, 2009: 19-20). Савремени теолошки став, који је у

складу са предањем источне православне Цркве, под есхатонном, односно под Царством Божијим, не подразумева само духовну реалност у коју се доспева напуштањем овог видљивог света смрћу, него види почетак есхатолошког аспекта постојања тј. Царства Божијег (у чијем је контексту и есхатолошки аспект моралности – есхатолошка моралност) у Христовом уласку Духом Светим у историју и његовом васкрсењу из мртвих, које се наставља кроз Литургијски догађај. Стога, остварење Царства Божијег, те преображај света и његовог постојања у Литургијски начин постојања, могуће је остварењем личне заједнице са Богом у Христу у Светој литургији, која је залог за будуће васкрсење из мртвих и вечно постојање сваког човека као личности (Мидић, 2004). У складу са тим, теолошка дефиниција наглашава да се „моралност не састоји само у поштовању спољашњих правила, већ првенствено у томе да личност постане оно што стварно јесте... а у истом смислу, грех не представља преступање неког безличног закона, „већ промашај циља“, па стога оно што називамо моралношћу или етосом човека јесте начин на који се он односи према егзистенцијалном догађају слободе, која је по речима Светог апостола Павла, тамо где је Дух Господњи (2Кор. 3, 17)“ (Јанарас, 2007). Стога би се за овако схваћену моралност могао употребити термин есхатолошка моралност, која подразумева морално узрастање човека у духу припреме за живот вечни.

Из претходних дефиниција моралности могло би се закључити да се као суштинска одредница овога појма намеће понашање људи које у својој основи садржи судове о томе шта је исправно или погрешно. Да би се регулисао однос према самом себи, према другим људима и према друштву, код сваке личности морају постојати развијени морална свест, морални ставови, морална осећања и морално расуђивање, као основне категорије развоја моралне личности. То је у суштини сагласно са схватањем моралности као начина на који се појединац односи према есхатолошком аспекту егзистенцијалне слободе, чија суштина није у поштовању спољашњих правила, већ првенствено у томе да личност постане оно што стварно јесте, слободна у усавршавању, узрастању у моралном понашању. У том случају грех представља немогућност да се уздигнемо до моралне аутономије и

да слободном вољом себе одредимо у односу на друге и себе самог, моралним нормама подразумеваним у прихватању љубави. Стога се регулисање, усклађивање односа појединца са другима и одређивање граница поступака и права појединца може посматрати као унутрашње стање и тумачити као духовна појава коју човек доживљава као чин избора. Са наведеним се, углавном, слажу претходна дефинисања (филозофски, педагошки, психолошки аспект), а на крају се исти уклапају и у оно што би се могло схватати као есхатолошка моралност, односно слободан пут ка досезању онога што је човеку дато да буде, а у том смислу, грех не представља преступање неког безличног закона „већ промашај циља“, па стога оно што називамо моралношћу или етосом човека јесте начин на који се он односи према егзистенцијалном догађају слободе, оном што му је дато по природи његовој да буде, да узраста у вршењу заповести Божијих, које су истовремено и универзалне моралне норме. Сходно томе, дефиниције Вукасовића и Грандића су компатибилне са Мидићевим ставовима, односно са Јанарасовом дефиницијом морала, чије се суштинске одреднице прихватају у схватању морала у овом раду.

1. ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА

1.1. ФИЛОЗОФСКО-РЕЛИГИЈСКЕ ОСНОВЕ

Све религије без изузетка траже од својих припадника веровање у оно што једну религију чини религијом и захтева доследно испуњавање верских догми и веровања. То подразумева развијање васпитањем код човека побожности, оданости, покорности, послушности, одређене начине понашања у животу према другим људима (припадницима исте, односно других религија) – као индивидуалних особина. Морално васпитање, засновано на одређеном религијском систему вредности, заузима важно место у развоју појединца, и то првенствено у развијању његове емоционалне сфере. То је оно што је доминантно и у одговарајућем религијском васпитању, односно у одговарајућој религијској педагогији. Зато је у свим овим случајевима реч о филозофско-социјално оријентисаним педагошким концепцијама (Поткоњак, 2003: 96). Индијско васпитање и образовање је типично религиозно и формирано је кроз векове под утицајем верских списа који представљају филозофско-религиозне и научно-уметничке изразе духа целог индијског народа. У Индији је све било у духу религије – од метафизичких спекулација и уметничких израза до свакодневних обичаја и активности сваке врсте. „Индијски дух се по традицији бавио питањима природе Божанства, циља живота и односа индивидуе према универзалној души“ (Radhakrishnan, 1966). Васпитање и образовање старих Египћана је било засновано на религијским основама које су преносене кроз химне религиозне књижевности и учености. Свештеници су били чувари науке и васпитања и њихов културни рад био је заснован на етичко-религиозним схватањима и учењима (Кнежевић-Флорић, 1997).

1.1.1. Античка поимања моралности

Све док је стара античка митологија карактерисала богове као „обичајносно“ узорна бића, људи су осећали терет обичајних регула, па да би се ослободили тих начела и да би легализовали њихово кршење, приписивали су боговима пороке, те они почињу да се свађају, туку, опијају, отимају једни другима жене... По угледу на њих, људи су такође били разрешени обавеза да се клоне

греха. Критички дух скептичке и епикурејске филозофије је разорио веру у многобожачку религију, и то је проузроковало тешку деградацију морала, који је скоро изједначен са хедонизмом, па ће „морал античког света доживети свој успон тек под хришћанством, али ће и хришћански морал доживети свој пад у време хуманизма и ренесансе, кад се поново појаве античке идеје“ (Калезић, 1972: 68).

Грчка култура и школа представљају основу западноевропске културе и школства. Хомер и Хесиод су у многоме обликовали и васпитали јелински обичајни дух, јачањем људске делатне самосвести. Од њихове епохе се развијала висока култура делатне разборитости, која је конструисала облике делатног живота и представе о добру, злу, врлини... Есхил, Софокле и Еурипид су изнели схватања о божанском и људском делању, те о организацији система делања. Солон, Клистен и Ликур су својом законодавношћу поставили правне облике грађанског живота, док су Темистокле, Аристид и Перикле поставили обрасце обичајног понашања и грађанске врлине. Јелинске категорије самоосећања и самосвести, које су они најлепше изразили у познатом натпису на Аполоновом храму у Делфима: „Спознај самога себе“, постале су духовни темељ западне цивилизације. Аристотел (*Politika*, VII, 2) говори: „У наше доба се препиру о задацима образовања омладине; нема слагања у томе шта треба омладина да учи да би постигла врлину, било срећу; исто тако није утврђено да ли треба више утицати на интелигенцију или на карактер. Уобичајено васпитање не објашњава то питање, нити даје решења о томе да ли се треба бавити оним што траже животне потребе или оним што води врлини, или пак студијама које воде даље: свако од ових гледишта има своје браниоце“ Софисти су тврдили да поступци зависе од човекових одлука и намера, те да је самосвест делатна свест без које нема делања, тј. делања нема без свести о делању. Њихово тражење рационалности у делању, установило је моралну свест као нови начин односа човека у делању и према делању (Перовић, 2013: 18, 142).

Попут софиста, Сократ прихвата свест као руководећу снагу делатног живота, међутим, разум не може објаснити онтолошки карактер делања, а разложност не може ограничити снагу самовоље, нагона, прохтева и страсти. Он је софистичком разложном мишљењу супротставио појмовно мишљење, а

дисјунктивном поимању предмета супротставио је дијалектичку вештину мишљења, те је мисаону синтезу постигао иронијско-мајеутичким поступком. Сократ, као утемељитељ моралног феномена и оснивач етике као филозофске дисциплине о моралном делању, износи теорију да је врлина знање, а незнање порок, и иста је била предмет многих расправа које помиње Платон (*Gorgija*, 459 с; *Protagora*, 355 b c). Сократ је изједначио појмовно знање и ваљано делање, па стога за њега етика није теоријска свест о моралу нити теоријско испитивање делања, него је поимајућа синтетичка делатност делатне свести, а божански глас у Сократовој унутрашњости, упућује шта да се чини а шта не. Он је усмеравао људе да постану морална бића делањем на основу своје моралне свести, која опет представља навикнутост и устаљеност карактера појединца да дела по појмовном знању, до кога је дошао слободним преиспитивањем и поимањем. Дакле, морална свест је свест која дела по својим сопственим знањима и уверењима (Перовић, 2013: 19, 146). Сократово схватање моралне свести се може довести у везу са хришћанским тумачењем слободе у настојањима појединца да оствари циљ, тј. у избору начина на који се он односи према егзистенцијалном догађају слободе, ономе што му је дато да буде кроз остваривање потенцијала његове боголике личности, кроз узрастање и вршење заповести Божијих, које су истовремено и универзалне моралне нормe.

Платонова дијалектика као синтеза сократске ироније и мајеутике представља средство уздицања и освешћавања индивидуалне душе на путу сазнања, до увида у врхунско добро, кроз три степена лепоте у љубави. У његовом делу *Држава* садржана су значајна разматрања о личном животу и интересима, о домаћинству (у оквиру којег је и породица), о држави, до поновног рађања и увођења у склоп конституције целокупног космоса, уз апострофирање значаја васпитања и образовања младих генерација, селекцијом природних способности и афинитета према учењу, честољубљу и мудрости. Он је први јелински филозоф који у наведеном свом делу поставља врло одређено тематско питање: „Како заправо треба живети?“ (*Država*, 352 d). У свом спису *Тимај*, по први пут у дотадашњој хеленској духовној историји, он говори о демиургу, градитељу

космоса, који то чини уз помоћ вечних идеја доброг, лепог, једнакости и пропорционалности. Његова теза о преегзистенцији и постегзистенцији душе, која рођењем у телу доживљава свој пад, а после смрти, уколико доживи просветљење, враћа се свом искону, презентована је у делу *Федар* (Коплстон, 1999). По њему, сваки део душе има себи својствену врлину. Врлина умног дела душе је мудрост, и она се остварује ваљаним вођењем душе умом. Врлина хотећег дела душе је храброст, и она се испољава снагом хтења да се следи оно што ум наложи, док је врлина трећег дела душе умереност, која се показује када се пожуда покорава уму. Врлина је, по Платону (Država, 439 d, 580 d), за душу нешто као здравље, лепота и снага, а порок је пак за душу нешто као болест, ружноћа и слабост. Платон (Protagora, 329 b) о Сократовим ставовима каже: „Сократова теза да је врлина само једна утврђује јединствену појмовну бит врлине као такве, па се појам врлине мора јављати у унутрашњим разликама као деловима врлине, а разлике долазе од примене појмљене врлине као појма. Мудрост, разборитост, храброст, праведност и побожност су појаве једне врлине која је примерена стварима на које се односи. Склоност према врлини не долази од порекла, богатства, посебне племенитости, него је општа и универзална и припада човеку као таквом, а могућност да се стекне врлина зависи од труда, учења, вежбања и васпитања (Protagora, 349 b).“ Хегел (Hegel, 1983: 140) је лепо објаснио разлику између Платоновог и Сократовог става: „Док је Сократ по себи и за себе постојећу мисао схватио само као сврху за самосвесну вољу, дотле је Платон напустио то уско становиште, па је чисто апстрактно право самосвесног мишљења - што га је Сократ уздигао на ступањ принципа - проширио у област знаности“.

Аристотел (Metaph. 1078b 28) дефинише Сократову иронију изразом „индуктивни елементи“, а мајеутику долажењем до „универзалне дефиниције“, и ове поступке он ставља у саме темеље теоријске науке и метафизике, коју назива и тхеологом. Аристотел (Politika 1252 b 30) сврстава етику у групу практичних наука које за врхунски циљ имају постизање среће, најбоље остварене у и кроз државу. Идеја Добра, као одвојена, није и не може бити доступна човечијој делатности. Етика међутим, треба бити управо нека људска моћ и неко знање

човеково о томе како да установи, води и управља властити живот, па стога, предмет њена интереса ни на који начин није и не може бити некакво Добро напосто, чак ако и има нечега таквог, већ једино и искључиво човечије добро и човечија срећа. Као што је према Аристотелу, „бит сваке моћи и свакога знања посебно у некој постојаности, сталности и сабраности, тако је и оно властито етичко начело, врлина, управо једна сабраност, сталност и постојаност, којом онај ко етички делује бива отет из власти битно и начелно несталних и вазда променљивих страсти“ (Barbarić, 1995: 235). Он упућује Сократу суштински приговор због изједначавања врлине и знања, те критичким испитивањем закључује да Сократ није решио проблеме односа између ума и жудње у човеку, као и између карактера појединца и система обичаја, јер је веровао да нико не греша намерно, него из незнања, као и да се морална заједница људи може изградити складом појединачних моралних свести (Перовић, 2013: 152). Анализирајући Сократов појам врлине (Nikomahova etika, 1144 b 27) уочавамо да је он делом исправно, а делом погрешно истраживао, односно да је погрешно схватао како су све врлине – разборитости, али је исправно сматрао да их нема без разборитости. Мишљаше да су све врлине знања, те да је једно те исто знати шта је праведно и бити праведан (Перовић, 2013). Сократ је тврдио да нема никакве користи чинити оно што је храбро или праведно, ако то човек чини без знања и промишљања; стога је рекао да је врлина оно појмовно. Аристотел (Nikomahova etika, 1105 b 20-30) је изводио етичке врлине из навике, којом се у души ствара устаљена склоност за ваљано делање, па устаљена склоност у делању ствара ваљани карактер, чије је дело етичка врлина. По њему, човек постаје добар ако добро чини, и у складу са тим он доноси чувено одређење врлине: „Врлина је стање с избором, заправо средина у односу према нама, а одређена начелом, наиме оним којим би је одредио разборит човек. Она је средина између обају порока, онога према сувишку и онога према мањку; врлина је средина, али према најбољем и праведном она је крајност“. Према Грандићу (Грандић, 1998: 33), Аристотел и Платон су представници нативистичког схватања о факторима развоја и формирања личности, па је Платон говорио да су сви људи браћа, али да сви нису

подједнако способни за исте дужности - једни су рођени за управљање, други за заштиту државе, а трећи за рад. Бог као творац је при рођењу једнима додао злата, другима сребра, а трећима гвожђа и бабра. Он не говори о робовима, јер на њих гледа као на оруђа која говоре, за разлику од оруђа за рад која су мртва. „Аристотел сматра да људи од природе добијају различите дарове који одређују друштвени положај човека. Свака уметност па и уметност васпитања има за циљ да попуни оно што недостаје од природе“.

Претходна гледања на моралност у извесном смилу говоре о току развоја мисли у овој области, али и о томе да се питања или схватања која се налазе иза наведених ставова, назире и данас, и намећу као теме за дискурсе, иако су миленијумима стара. О чему ово говори дискутоваће се нешто касније.

Космологија је била главна брига грчких философа, који су видели Бога као онога који је присутан и делује кроз законе цикличног кретања и природне репродукције. „Чак и такви култивисани и теолошки рефлексивни умови као Аристотел нису могли да избегну обожавање звезда, док Платон, теолог рагехелленсе класичне Грчке, није могао да досегне даље од Бога Творца, који је био уметник који ствара свемир према преегзистирајућој материји, простору и идејама“ (Зизјулас, 1994: 17).

Едвард Целер (Eduard Zeller) је инсистирао на разликовању религије Грка од каснијег хришћанства, и то под снажним утицајем класицистичког схватања грчког духа Винкелмана (Winckelmann), Лесинга (Lessing), Шилера (Schiller) и Гетеа (Goethe), и то исказује следећим речима: „Али који дубоки јаз дијели Грка од кршћанина у смислу старе или средњовековне цркве! Док онај оно божанско тражи понајприје у нарави - природи, дотле за овога сва вриједност и сва оправданост наравнога опстанка ишчезава пред мишљу на свемоћ и бесконачност створитеља, те не може та нарав важити чак ни за чисто објављење те свемоћи, јер је унакажена и изопачена гријехом. Док Грк, поуздајући се у свој ум, тежи спознати законитости свијета, утјече се кршћанин пред странпутицама путеног, гријехом замраченог ума к једној објави, чије путеве и тајне вјерује да мора шговати само утолико више

уколико они више протуслове уму и наравноме тијеку ствари. Док први и у људском животу настоји око онога лијепог јединства духа и нарави - природе, које сачињава најсвојственију значајку грчке обичајности, лежи идеал другог у некој аскези која прекида сваку свезу између ума и осјетилности: умјесто људски се борећих и уживајућих хероја има он свеце монашке апатије, умјесто осјетилно жудећих богова бесполне анђеле, умјесто једнога Зеуса, који до краја проживљава и оправдава све земаљске ужитке, једнога бога који бива човјеком, да би их својом смрћу стварно проклео“ (према: Barbarić, 1995: 20).

1.1.2. Старозаветне основе морала и религије

Јеврејска култура је чинила првобитан основ хришћанства, али је јеврејски ум тежио да одлучујући значај припише историји (нарочито историји изабраног народа) и да Бога види као Онога који Себе открива кроз своја дела у историји. У контексту тих размишљања, природа је у овом откривењу играла другоразредну улогу, а често је те улоге била и потпуно лишена под утицајем опсесије страхом од паганизма, који је угрожавао специфични идентитет народа Израилља (Зизјулас, 1994: 18). Бог поучава човека, води га и упућује на добро и на прави живот. „Ја сам Господ твој који те учим да би напредовао, водим те путем којим треба да идеш“ (Ис. 48, 17). Рајски живот првостворених људи није представљао неко спиритуалистичко (нематеријално, духовно и психолошко) стање, или идеалистичко живљење у облацима, него живот у непосредном и органском јединству и односу са светом, са материјом света. Остваривање живота као чињенице заједнице и односа, плод је слободе, па је рајски живот првостворених људи обухватао и могућност за другачију употребу слободе – могућност да се људско постојање оствари не као чињеница заједнице и односа са Богом, него да се оствари из себе, сама по себи, црећи егзистенцијалне силе из самога себе и своје тварне природе. Дрво „познања добра и зла“ не спада у благослов који је Бог понудио човеку – једење његових плодова не сачињава заједницу и однос са Богом, него прихватање хране и остваривање живота невезано и независно од Бога, ради преживљавања човекове физичке индивидуе, црећи опстанак из створених

енергија својих функција. „Изрази „добро и зло“ изражавају могућност живота и познања Бога или одрицање тога – тј. потенцијалност смрти, а немају конвенционално значење добра и зла, нису категорије понашања и не изражавају правно схватање о друштвено корисном и штетном. У Божијим речима: „јер у који дан окусиш од њега умрећеш“, нема неке претње казном због чињења греха и преступања заповести која је дата одозго, него предвиђање и упозорење на погрешан начин остваривања живота. „Зли“ начин остваривања живота као доступну истиче могућност саможивљења, могућност да саздана творевина садржи у себи и свој узрок и своју сврху, те да доспе до равнобоштва и самообожења. Првостворени људи, Адам и Ева, уз потпуно познавање његових последица изабирају зли начин, а на такву одлуку су наговорени од стране змије - архетипског симбола зла и ђавола“ (Јанарас, 2000: 117). Природно Божије откровење је, после неостварене могућности дате првоствореним људима у рају, дато човечанству у његовом детињем узрасту као први, припремни степен за више, натприродно Божије откровење. Оно што је људима на вишем ступњу узраста било потребно за духовно узрастање, а до чега они сами својим моћима нису могли доћи, Бог им је сам открио преко старозаветних праведника Авраама, Исаака и Јакова, Мојсија, пророка Исаије, Јеремије, Језекиља и Данила, и историјских догађаја везаних за јеврејски народ, показујући се више не само као творачка, непозната светска сила, енергија, него као Јахве – Онај који јесте, који јесте и који се јавља људима и кроз њих, кроз конкретне личности, бивајући и сам жива и конкретна Личност. Поред овога се сазнају и истине о апсолутној слободи Божијој у односу на све, наговештај тројичности лица Божијих, и морални закон у виду Декалога – десет Божијих заповести, на основу којих Бог, као праведни судија, суди, кажњава и награђује (2Мојс. 20, 1-18). Тај Декалог (Изл. 20, 2-17), у себе укључује следеће заповести:

1. Ја сам Господ Бог твој: немој имати других богова осим мене.
2. Не прави себи идола нити каква лика; немој им се клањати нити им служити.
3. Не узимај узалуд имена Господа Бога свог.

4. Сећај се дана одмора да га светкујеш; шест дана ради и сврши све своје послове, а седми дан је одмор Господу Богу твоме.
5. Поштуј оца свога и матер своју, да ти добро буде и да дуго поживиш на земљи.
6. Не убиј.
7. Не чини прељубе.
8. Не укради.
9. Не сведочи лажно на ближњег свога.
10. Не пожели ништа што је туђе.

У Старом завету Бог води целу историју, одређује судбину човека, али је увек у позадини свих збивања, и ту се не може још говорити о слободи јер се она тек наслуђује, а открива се у потпуности тек у Новом завету. Као основна водила у васпитању богоизабраног старозаветног народа јавља се високорелигиозна и морална свест. Цео живот појединца и заједнице тог народа био је потпуно прожет васпитним карактером на начелима Божијих заповести. Однос Бога према израиљском народу показује бригу Божију за човека и непрестано подизање и враћање човека са пута греха и пропасти, припремајући изабрани народ као образац свим осталим народима будућег живота. Закон који је Бог дао свом народу показује Његову свету вољу и служио је као припрема за долазак Месије, а сам по себи, тај закон није био никакав циљ, него средство које доводи циљу, Спаситељу света, као пуноћи свих закона. На тај начин Бог је васпитавао свој народ законом као што отац васпитава своје дете, старајући се да му пренесе трајно памћење, најдубљи закон безусловне послушности, страха и преданости Богу (Глумац, 1999).

Старозаветни Бог није неко нејасно врховно биће, нека безлична суштина којој се може приступити само интелектом или емоцијама; нити је Он „први покретач“, слепа енергија која покреће механизам света; нити је Он каква слика човека уздигнутог до апсолута, бескрајно величање индивидуалних особина и психолошких захтева људског бића. Бог црквеног искуства, јесте Бог који себе открива у историји као слободну личност која говори са човеком „лицем к лицу, као што говори човек са пријатељем својим“ (Изл. 33, 11). Сусрет са Богом био је

личан и непосредан преко народних представника: патријараха, судија, царева и пророка, с којима је склапан и чуван Закон и савез. Њихов ауторитет је био првобитан, јер они нису бирани од људи, него их сам Бог бира и поставља на узвишену дужност. Преко њих, као учитеља и тумача Закона, Бог спроводи своју васпитну и образовну намеру, васпитавајући их обећањима, наградама, казнама, својим јављањем и откривењем на јави и у сну, или их препуштајући другима народима као средству опомене. „Вертикала Божијег односа са изабраним народом ишла је даље, до породице, која је на исти начин беспоговорно испуњавала своје заједничке и појединачне обавезе. У јеврејском народу образовање и васпитање деце стављано је у искључиву обавезу родитеља. Дете се схватало као свештени дар Божији и благослов Господњи“ (Сандо, 2009: 24). Млади су се потом васпитавали Богом и за Бога, основним принципом да је почетак мудрости у страху Господњем (Пс. 110, 10). Дете је васпитавано да се правилно односи и према својим родитељима: „Пошгуј оца свога и мајку своју, да ти добро буде и да дуго поживиш на земљи!“ (2Мојс. 20, 12).

Старозаветни Закон дат је дакле људима као друга степеница у припремању за савршени Закон Христов, баш као кад дете одрасте и нема више потребе за помоћ дадиље (закона природног Божијег откривења), предаје се педагогу на више васпитање тј. Закону Мојсијевом, који је по речима Светог апостола Павла управо то – „Педагог за Христа“ (Гал. 3, 24). Целокупна старозаветна историја је прожета ишчекивањем Месије на кога указују и алегоријски га описују сва пророчанства. „Очекивало се да се Бог открије у коначном догађају који ће заменити и дати смисао свим претходним, и овај коначни догађај – есхатон, како су га звале јеврејске заједнице новозаветног периода које су говориле грчким језиком – био је све што је за јеврејски ум било од значаја“ (Зизјулас, 1994: 17). Нажалост, Јевреји су то погрешно протумачили те су Месију замишљали као моћног овоземаљског цара којег ће им Бог послати да би их све, расуте по свету, ујединио у непобедивом царству које ће надвладати цео свет. Самим тим, долазак Сина Божијег Исуса Христа – Цара Небеског – и Његово очовечење Духом Светим, нису прихватили него су Га осудили.

1.1.3. Новозаветни хришћански принципи моралности и обожења

Према посланици Светог апостола Павла Галатима „кад се испунило време, посла Бог Сина својега јединороднога, који је рођен од жене и покорен закону, да искупи оне који су под законом, да примимо усиновљење. И будући да сте синови, посла Бог Духа Сина својега у срца ваша, који виче: Ава Оче! Тако више ниси роб него си син, а ако си син, онда си и наследник Божији кроз Исуса Христа“ (Гал. 4, 4). По речима патријарха Павла (Павле, 1998: 105) „Христос није рођен као ми, од мужа и жене, него од Богородице Девојке и Духа Светога, што значи да Он као Спаситељ то не може бити као продукт овог света, створеног и смртног, него Он уистину улази у свет као једно биће предпостојеће, вечнопостојеће, као Личност вечног Сина Божијег, узимајући на себе и људску природу у историји - дакле спаја у себи нетварно и тварно, бесмртно и смртно, вечно и пролазно“. Дакле, Бог има иницијативу, али не чини то сам; Христос се не рађа својевољно, него по вољи Бога Оца Духом Светим; не намеће се Богородици као датост и обавезност. Богородица прво изражава сумњу: Како ће то бити кад ја не знам за мужа? А пошто јој је архангел Гаврило одговорио: сила вишњег осениће те, Дух Свети сићи ће на тебе и оно што се роди биће свето, назваће се Син Божији, Марија прихвата позив речима: ево слушкиње Господње, нека ми буде по речи Твојој (Лк. 1, 26-38). Тиме је она јасно показала свој слободни пристанак и слободни одговор вере кроз љубав, а не само немоћно прихватање наметнуте јој Божије одлуке и неког аутономног чуда против кога она не сме да се бори, па се предаје. „Рођење твоје Христе Боже наш, синило је свету светлост знања и они који су се клањали звездама били су научени од звезда да се клањају Теби као сунцу правде, и да те упознају са висине Истока, Господе слава Ти!“ (Нанић, 2005: 218). У животима младих данас, Христос се не рађа својевољно; чудо само од себе никада не пада с неба, него је оно производ односа, сарадње и одговора на љубавни призив Божији упућен на разне начине: предивним богослужењем у храму, лепом проповеђу, топлим пријатељским сусретом, лепом духовном музиком... Због свега овога Крштење и јесте ново, ненаметнуто, слободно рођење, а не природно, од оца и мајке, које се не може бирати, нужно, наметнуто. Крштење јесте рођење за вечност, рођење Христа

у човеку, и постанак свакога новокрштенога Њиме, Сином Божијим, постанак сваког верника малим Христом, не самог по себи, него испуњавањем воље Бога Оца и помазањем уљем радости, Духом Светим, којим Христос и јесте Христос, којим је зачет, којим је помазан, којим је вођен, којим је васкрсао, којим је вазнет на небо, и којим и данас живи унутар Цркве, Литургије, заједнице Тела и Крви Његове, коју чине људи, слободно улазећи у њу и живећи Христом. Самим тим, Христос не може бити гледан као једна индивидуа, као човек који је живео некада давно, пре више од две хиљаде година, негде тамо далеко у Витлејему, Назарету и Јерусалиму, и био савршено праведан, добар, оставио учење које је записано у Светом писму Новог завета, чије ће држање и испуњавање, или пак угледање и понашање слично Њему, спасити људе. Христос је живи Бог, Бог живих а не мртвих, нови Адам, онај у коме се испунила и остварила заједница Бога и човека понуђена Адаму у почетку, и то реално присутан овде и данас, не само као вера и љубав у срцу и души, не као осећање побожности и сентимент, нити као постулат разума, умна категорија, него као заједница свих верних у Њему и Њега у људима, као заједница љубави унутар Цркве. Рођење Христово дакле није догађај који само живи у сећању и који се празнује као давно проши, него се он празнује учествовањем у Њему, и попут Богородице, прихватањем позива: „нека ми буде по речи Твојој“, допуштањем реалног рођења Христа у нама и поистовећењем са Њим унутар Литургије, остваривањем речи Светог апостола Павла који каже: „Не живим више ја, него живи Христос у мени.“ Поистовећење са Христом и рођење радости свих радости у човеку, могуће је уз топла осећања и познавање постулата вере, али најконкретније учествовањем, органским прожимањем са Њим, постом, исповешћу и причешћем Телом и Крвљу Његовом, јер Он каже: „Ко једе Тело моје и пије Крв моју, борави у мени и ја боравим у њему“ (Мт. 26, 17-35). Патријарх Павле (Павле, 1998: 107) наглашава да „љубав није апстракција, као што ни Бог није апстракција, него једна конкретна реалност, реалност која спасава, премешта горе, васкрсава мртве, од разбојника чини светитеља“.

Из бучних градова и насељених места, Христос је често одлазио у гору ради проповеди. Тамо би обично бирао неко узвишеније место и окружен својим

ученицима учио народ, који га је пажљиво слушао и дивио се његовој проповеди. Тако, једном приликом, Христос изађе у гору, и кад је сео, приђоше му ученици Његови, а Он им одржа беседу, учећи их: „Благо сиромашнима духом, јер је њихово царство небеско; Благо онима који плачу, јер ће се утешити; Благо кроткима, јер ће наследити земљу; Благо гладнима и жеднима правде, јер ће се наситити; Благо милостивима, јер ће бити помиловани; Благо онима који су чистог срца, јер ће Бога видети; Благо онима који мир граде, јер ће се синови Божији назвати; Благо прогнанима правде ради, јер је њихово Царство Небеско; Благо вама ако вас осрамоте и прогоне и рекну за вас свакојаке рђаве речи лажући мене ради; Радуйте се и веселите се, јер је велика плата ваша на небесима“ (Мт. 5, 1-12; Лк. 6, 20-23). Уз ове смернице благословеног живота по универзалним моралним начелима, Христос (Мт. 22, 37-40; Мк. 12, 30-31) оставља људима и две највеће новозаветне Божије заповести:

1. Љуби Господа Бога свога свим срцем својим и свом душом својом и свим умом својим и свом снагом својом.
2. Љуби ближњега свога као самога себе.

Од времена Новог завета до данас, слобода живота у Цркви је, уз ослобођење од формалног закона, па и од Закона који је Бог дао Израиљу, са пуним педагошким смислом наглашавана. У том контексту, Свети апостол Павле се борио са Јеврејима хришћанима, који су желели да Закон буде сачуван у животу Цркве, и то је најлепше исказао теологијом присутном у његовим посланицама, кроз потенцирање спасења вером, а не законом, али и кроз неодбацивање Закона и његовог педагошког карактера: „Укидамо ли, дакле, закон вером? Никако! Него закон утврђујемо“ (Рим. 3, 31). По његовој теологији, Закон није изнад вере, него је вера изнад закона, па легалистичко тумачење вере и новог односа између Бога и човека у Христу није оправдано. Постојање самог Закона претпоставља оправдање „делима Закона“, пошто је „Закон сила греха“ и омогућава конкретно постојање греха у виду прегрешења тј. прекршаја (Рим. 4, 15), па „човек није оправдан делима Закона... Јер делима закона ни једно тело неће се оправдати“ (Гал. 2, 16; Рим. 3, 20;

Гал. 3, 17). Господ Христос је циљ Закона (Рим. 10, 4) и ослобођење од Закона (Рим. 8, 2), јер је уклонио разлоге за његово постојање, тиме што је у свом Богочовечанском телу „разрушио преграду која је растављала“ (Еф. 2, 14), егзистенцијалну удаљеност човека и Бога, па Закон није укинут него је испуњен кроз остварење своје пуноће у љубави (Рим. 13, 10). Тиме што је самога себе потчинио Закону и смрти, показавши да је Закон немоћан да убије живот који је љубав и прихватање смрти, Христос је показао да је љубав изнад Закона. Јудејци су Пилату образложили разлог зашто желе Христову смрт: „Ми имамо закон и по закону нашему мора да умре“ (Јн 19, 7), и према људском закону, Он је подвргнут смрти и одвајању од живота, па управо та обавеза да умре карактерише Закон и показује га као проклетство, „јер који су год од дјела закона под проклетством су“ (Гал. 3, 10).

Спасење човека и његово учествовање у вечном животу, није формално законска ствар, него првенствено представља учествовање у љубави Божијој која даје суштину животу, и уз свест о томе, Свети апостол Павле разматра онтолошки садржај спасења и његово законско тумачење, у погледу да ли је Закон тај који „даје живот мртвима“, или је то љубав Божија: „А да се законом нико не оправдава пред Богом, јасно је... Јер да је дат закон који може оживљавати, заиста би од закона била праведност“ (Гал. 3, 11 и 21), „јер ако праведност кроз закон бива, онда Христос узалуд умре“ (Гал. 2, 21), а ако је љубав, онда су живот и спасење благодат, дар ослобођења од поштовања Закона, па каже: „Благодаћу сте спасени... и то није од вас, дар је Божији... Јер смо његова творевина, саздани у Христу Исусу“ (Еф. 2, 5-10), „... а дар Божији је живот вечни“ (Рим. 6, 23), „... пошто нисте под законом него под благодаћу“ (Рим. 6, 14), „...оправдани његовом благодаћу.“ (Тит. 3, 7). Христос је васкрсао из мртвих смрћу усмртивши смрт и укинувши Закон у свом телу (Еф. 2, 15), а стварност закона, греха и смрти је прогутао живот (1Кор. 15, 24, 2Кор. 5, 4), па Свети апостол Павле каже: „Тако, браћо моја, и ви умресте закону телом Христовим, да припаднете другоме, Ономе који устаде из мртвих, да плод донесемо Богу“ (Рим. 7, 4). Начин на који смо у Крштењу саображени смрти и Васкрсењу Христовом и инкорпорирани у тело Цркве, јесте

новина живота и слобода од Закона, јер „тако се с њим погребосмо кроз крштење у смрт, да би, као што Христос устаде из мртвих славом Очевог, тако и ми ходили у новом животу“ (Рим. 6, 4). Деца Цркве нису деца Агарина, нису деца робовања Закону, већ деца Сарина, деца слободе обећања Божијег (Гал. 4, 22-31), па према томе, спасење представља органски улазак у заједницу светих, у тело Цркве „назидани на темељу апостола и пророка, где је угаони камен сам Исус Христос, на коме сва грађевина, складно спојена, расте у храм свети у Господу“ (Еф. 2, 20-21).

Поистовећење бића са личним постојањем Бога – поистовећење са суштинским последицама за истину човека и људски морал – објашњава открочење Бога Цркве, који је један и у исто време тројичан (Палама, 1962: 666). Један Бог није једна божанска природа или суштина, већ пре свега једна личност: личност Бога Оца, па личносно постојање Бога Оца устројава Његову суштину или биће, „ипостазирајући“ га. Бог Отац слободно и из љубави рађа Сина и исходи Духа Светога, па следствено томе биће не извире из суштине, што би представљало онтолошку неопходност, већ из личности и слободе њене љубави која „ипостазира“ биће у личносној и светотројичној заједници. Начин постојања Бога Оца устројава постојање и живот као догађај љубави и личносне заједнице, а идентификација бића са слободом љубави – љубави која образује биће у ипотас – открива да је истина етоса или морала једнака истини бића. Када се говори о јединству и заједници три божанске личности, то се односи на начин постојања бића Божијег, који представља етос божанског живота, а етос Бога је истоветан са Његовим бићем. Када хришћанско открочење објављује да је Бог љубав (1Јн 4, 16), оно тиме не указује на једну од многих особина Божијег „донашања“, већ на оно што Бог јесте у пуноћи тројичне и личносне заједнице. Истина стварања човека по икони Божијој односи се на јединство етоса или морала са бићем, па је кроз истину о тројичној ипостаси бића, Цркви могуће да осветли тајну људског постојања, и да пружи онтолошко утемељење човековој моралности. Сваки човек је јединствена, различита и непоновљива личност; он представља егзистенцијалну различитост. Сви људи имају заједничку природу или суштину, али она нема постојање на други начин до као лична посебност, као слобода и надилажење њихових сопствених

предодређености и природних неопходности. Личност јесте ипостас људске суштине и природе, и она у својој егзистенцији сабира општост људске природе, али је у исто време и надмашује, пошто је њен начин постојања слобода и посебност, и оне творе икону Божију у човеку, чинећи човека учесником бића. Икону Божију човек не устројава по својој природи и он није по икони Божијој због својих природних својстава заједничких са Богом, или подобних Њему, него је устројава као онтолошку ипостас слободну од простора, времена и природне неопходности. Разлог овоме је то што људско постојање изводи своје онтолошко утемељење из догађаја божанске љубави, једине љубави која бићу даје суштину, па је стварање човека дело љубави Божије: не Његове „љубавне наклоности“, већ љубави која устројава биће као егзистенцијални догађај личне заједнице и односа. Човек је створен да постане учесник у личном начину постојања који јесте живот Божији – да постане учесник у слободи и љубави која је истинити живот. Али, тим назначењем човек не престаје да буде створено биће, јер је његова природа створена природа, и његова природна индивидуалност је пропадљива и смртна. Без обзира на то, његова егзистенцијална ипостас није одређена његовом природом, јер људска природа, сама по себи, не може образовати ипостас живота. У ову створену и смртну природу, Бог је устиснуо своју икону: „Дуну му у нос дух животни“ (Пост. 2, 7), могућност истинитог живота – с оне стране простора, времена и природне неопходности. Због тога егзистенцијална ипостас сваког човека јесте више од његове биолошке индивидуалности. Оно што човек јесте као ипостас живота, вечног живота, јесте његова лична посебност, која је остварена и откривена у егзистенцијалном догађају заједнице и односа са Богом и ближњима, у слободи и љубави (Јанарас, 2007: 11-12). То ипостасно, личносно остварење човека у заједници са Богом, утемељено је на ипостасном јединству Божанске и човечанске природе у личности Господа Исуса Христа. Ипостасним сједињењем човечанска природа у Христу нема лично постојање у њој самој, него је уипостазирана, односно остварена у личности Сина Божијег, па људска воља нема кретање сама по себи или према њој самој, него у Богу и према Богу. Према томе, ипостасним

сједињењем, људска природа је добила нови начин и поредак у Христу (Брија, 1997: 82).

Свети апостол Павле (Гал. 5, 1-26) каже у својој посланици Галатима:

„Стојте, дакле, у слободи којом нас Христос ослободи и не дајте се опет у јарам ропства ухватити... Јер сте ви, браћо, на слободу позвани; не само на слободу за угађање телу, него да из љубави служите једни другима... Јер се сав закон испуњава у једној речи, у овој: Љуби ближњег својега као себе самога. А позната су дела тела, која су: прељуба, блуд, нечистота, бесрамност, идолопоклонство, чарање, непријатељства, свађе, пакости, гњев, пркоси, раздори, јереси, зависти, убиства, пијанства, раскалашности, и слично овима за која вам унапред казујем, као што сам и раније говорио, да они који тако нешто чине неће наследити Царства Божијега. А плод Духа јесте: љубав, радост, мир, дуготрпљење, благост, доброта, вера, кротост, уздржање... Ако Духом живимо по Духу и да ходимо. Не будимо сујетни, изазивајући једни друге, завидећи једни другима“. „Браћо, ако и упаднете у какво сагрешење, ви духовни исправљајте таквог духом кротости, чувајући себе да и ти не будеш искушан. Носите бреме један другога и тако испуните закон Христов. Јер ако ко мисли да је нешто, а није ништа, вара самога себе. А сваки нека испита своје дело и тада ће сам у себи имати похвалу, а не у другоме. Јер ће сваки своје бреме носити. Не варајте се, Бог се не да обмањивати, јер што човјек посеје, оно ће и пожњети. Јер који сеје у тело своје, од тела ће пожњети трулеж, а ко сеје у дух од Духа ће пожњети живот вечни“ (Гал. 6, 1-8).

Ни пре расцепа у хришћанској цркви 1054. године, и стварања источног и западног, православног и римокатоличког дела хришћанства, у источном делу хришћанства, у оквирима Византијског царства, које је по култури стајало далеко изнад западног дела хришћанства (западних царстава, краљевстава и држава у којима се католичанство развијало), није било теоретичара који су се посебно бавили педагошким питањима. Православље је ипак, следећи доследно одлуке васељенских сабора (од 4. века на овамо), са својом црквеном јерархијом, редовно васпитавало и поучавало и младе и одрасле православној вери (Поповић, 1997).

У првим вековима Цркве јасно се истичу два аспекта према незнабожачком образовању, филозофији и науци: први је теоријско-позитивни и други практично-негативни. Средиште првог правца било је у Александрији, а другог у Картагини. Поред ових назива прихваћени су и други називи: за Александрију – источни, а за Картагину – западни. Припадници источног правца одликовали су се тежњом да у вођењу расправа с јелинским филозофима користе филозофско-научни језик јер су имали намеру да паганске филозофије обрете у хришћанство. „Сва незнабожачка мудрост, и све што се вековима стицало у најбољим филозофским системима сматрало се мудрошћу откровења баш као и Јудејцима Мојсијев закон. Али њиховим додиром са хришћанством у ствари се преображавало претходно учење. На тај начин Господ је приводио к вери и једне и друге“ (Сандо, 2009: 25). Картагински правац је био против коришћења незнабожачких аутора. Његова одлика је била црквена прагматичност и тежња ка успостављању васељенског јединства Цркве и усвајању устава црквене организације и јерархије. Тадашња Картагина подигнута је на рушевинама ранијег града истог имена који је имао високо развијену културу с много разноврсних школа, међу којима је било незнабожачких школа са својим реторима, али њих су хришћански учитељи окупљали уз своје ученике и више нису говорили по трговима већ по скровитим местима и на гробовима мученика.

Хришћанство које се појавило неколико деценија након настанка Римског царства хтело је да у почетку својим учењем замени сву античку културу и образовање које је сматрало паганским. Међутим, колико год је рано хришћанство превазилазило високу античку културу, њену филозофију, уметност и телесну културу, и премда није својим моралним учењем позивало робове на устанак него на послушност, уопштено гледано је свакако доприносило друштвеном напретку. Усред потпуног моралног разврата и беззакоња у скоро свим сферама живота у време распада робовласничког друштва, оно је несумњиво благотворно утицало својим моралом, учењем и присуством у свим друштвеним сферама уздрманог Римског царства.

Тиме што је хришћанство у време Константина и Теодосија Великог било признато од стране државе и што се ширило међу народима у Римском царству који су били на нижем културном степену него што је била античка култура, ипак је међу њима бар донекле ширило писменост. Хришћанство је постепено преузимало, а касније такође и оснивало школе, док су манастири постајали средишта писмености и књижевности. Одатле се ширила култура међу европске народе. Пред крај старога века свештеници су без сумње били најбоље образовани слој људи. Треба водити рачуна још о чињеници да је касније, нарочито у 4. и 5. веку после Христа дошла до изражаја струја значајних хришћанских мислилаца, писаца и говорника (Ориген, Василије Велики, Јероним, Јован Златоусти, Августин...). Ова струја била је склона античкој култури те је препоручивала студије античке филозофије, а такође и похађање паганских школа. Наравно да су напоредо ови апологети и свети оци здушно упозоравали на паганске елементе у античкој култури и образовању (Поповић, 1995).

Разматрајући хришћански васпитни циљ, Жлебник (Жлебник, 1955: 29-30) истиче следеће: „Кршћански одгојни циљ, наравно, темељито се разликовао од одгојног циља античког школства. Највиши одгојни циљ кршћанских школа није било знање или савршен говорник у римском смислу, него да човјек што више личи на бога и служи богу, те да буде кршћански мудар у најширем смислу. Због економских и политичких криза, које су биле карактеристичне за раздобље распадања робовласничког друштва и у којима је нестајало жеље за знањем и образовањем, а такођер и због све јачег утјецаја кршћанства, које није сматрало једним од главних циљева школства давање знања и образовања, иако је школство све више узимало у своје руке, римско је школство постепено пропадало у садржајном и методском погледу. Културни ниво школства опада, а настава притом постаје све формалнија. Она садржи све мање стваралачких потицаја, те све више запада у догматичност и формализам“.

Од најзначајнијих списа катихетске природе из доба раног хришћанства и златног периода хришћанске теолошке мисли (4. век) морамо истаћи спис Светог Василија Великог „Реч младима о томе како да користе јелинске списе“ и спис

Светог Григорија Ниског „Велика катихетска реч“, као и чувене „Катихезе“ Светог Кирила Јерусалимског. На 6. васељенском сабору, одржаном у Цариграду, 681. године, усвојена је одлука: „Свештеници нека имају школе по селима и засеоцима. И ако неко од верника жели да им повери своју децу ради учења, они нека не одбију...“ (Поповић, 1997: 93-123).

Према речима Поткоњака (Поткоњак, 2016: 6), први катихизис у крилу православних цркава, чији је аутор био Митрополит кијевски Петар Могила, појавио се тек у 17. веку, и носио је наслов „Православно исповедање католичке и апостолске (источне) цркве“. Он је прихваћен од стране Украјинске православне цркве на сабору у Кијеву 1640. године, затим од стране Румунске православне цркве у Јашију 1642. године и најзад од стране Васељенске Патријаршије у Цариграду 1643. године. По угледу на њега, појавило се више катихизиса у оквиру појединих православних цркава, док је Српска православна црква свој први катихизис, чији је аутор био Јован Рајић, архимандрит манастира Ковиља, добила у 18. веку, а његову ужу верзију је прихватила Карловачка митрополија 1774 године.

Вековно предање Цркве Христове искристалисало је и осам најважнијих црквених заповести, које уз десет старозаветних и две новозаветне Божије заповести, чине основ моралног живота и узрастања сваког православног хришћанина:

1. Молити се Богу и слушати службу Божију сваке недеље и празника.
2. Држати пост пред Рођење и Васкрсење Христово, пред празник Св. Ап. Петра и Павла, пред Успење Пресвете Богородице, и сваке среде и петка.
3. Свештена лица треба поштовати.
4. Исповедати грехе своје и причешћивати се у споменуте велике постове.

5. Држати постове и молитве које заповеди Епископ у време какве невоље.
6. Црквене ствари не употребљавати.
7. Свадбе не чинити у време поста.
8. Јеретичке књиге не читати.

Под надахнућем Духа Светога кроз векове су се у Цркви формирала три основна начела мисионарења и морално-васпитног деловања: употреба разних језика, раса и култура.

Дејством Духа Светога ученици Христови почеше говорити другим језицима, а мноштво народа тада окупљеног задиви се „јер свако од њих слушаше где они говоре њиховим језиком“ (Дела ап. 2, 1-9). Од тада до данас јасно је да Јеванђеље мора бити проповедано на језику разумљивом слушаоцима и прилагођеном њиховим могућностима, узрасту, образовању и предзнању основних истина и догми, како би се овим отварале могућности деловања на свест појединца, као претпоставку усмеравања ка добром путу у моралном узрастању... Нажалост, кроз историју је било примера да се Црква није држала овог принципа, инсистирајући на чувању и императивном коришћању у богослужењима, па и својој мисији и проповеди, старих (оригиналних) језика на којима су оригинално настали свети списи, молитве и молитвословља.

Свето писмо има посебно место у богослужбеном животу Цркве и управо због тога треба да буде разумљиво и приступачно сваком вернику: „...овце слушају његов глас, и он своје овце зове по имену и изводи их...и овце иду за њим, јер познају глас његов. А за туђином неће поћи, него ће побећи од њега, јер не познају гласа туђега“ (Јн 10, 3-5). У вези са тим треба подвући да је насушно потребно читати и тумачити како Свето писмо тако и остале богослужбене чиниоце, молитве, Свете тајне и молитвословља, на матерњем језику, јер се тако на разумљив и приступачан начин верски просвећују и морално васпитавају млади. „Ако не знам значење језика, бићу туђин ономе који говори, а онај који говори биће мени туђин“ (1Кор. 14, 11).

Када су међу првим ученицима Христовим настали неспоразуми око проповедања Речи Божије и кршгавања незнабожаца, Свети апостол Петар је имао виђење у којем му је сам Господ открио „да Бог не гледа ко је ко, него да је у сваком народу мио Њему онај који га се боји и твори правду“ (Дела ап. 10, 34-35). Управо ово треба да буде основ приступа сваком човеку, свакоме ко по својој суштинској и Богом даном онтолошко-личном назначењу јесте потенцијални део Тела Христовог, орган Духа Светога који ће својим преумљењем и почетком новог живота сведочити лепоту и радост постојања у Цркви кроз икономију спасења у вечности. У овим речима се види јасно изражен морални аспект односа човека према Богу, кроз страх Божији и творење правде по Божијим заповестима, као оријентирима моралног васпитања младих унутар Цркве Христове.

У складу са наведеним се може поставити питање који је циљ православне културе и моралног васпитања и делања? Циљ је: да се што више божанског унесе и оствари у човеку и у свету око човека. Стога је православна богочовечанска култура: „култ Христу Богу, служење Христу Богу, непрекидно богослужење: човек служи Богу кроз себе и кроз сву твар око себе: систематски и плански уноси Бога и Божје у сваки свој посао, у свако своје стваралаштво; буди све што је Божанско у природи око њега да би сва природа служила Богу, предвођена христочежњивим човеком“ (Поповић, 2003: 376).

По речима Светог апостола Павла (1Кор. 9, 20-23) „Јудејцима постадох као Јудејац, да Јудејце придобијем; онима који су под Законом постадох као да сам и ја под Законом, да придобијем оне који су под Законом... Слабима постадох као да сам и ја слаб да слабе придобијем. Свима сам био све, да како год неке спасем. А ово чиним за Јеванђеље, да будем његов заједничар“. Ове речи Светог апостола Павла су и данас актуелне у свету, култури народа и друштва. Међутим, „проблем се додатно усложњава идејом неких који у име вере одустају од животног стваралаштва чекајући да им се догоди будућност у некој апстрактној вечности где желе да „наплате“ све своје муке овде, што их пак дефинише као слабиће, али и диктаторе негде у најзатворенијој унутрашњости“ (према: Стојановић, 2008: 266).

Узимањем свега овога у обзир, може се нагласити да Реч Божија никако не може остати затворена само у личну сферу изграђивања и узрастања појединца, већ нужно мора искорачити у друштвену и политичку стварност, одговарати на савремена питања власти и правде, и то не понављањем фразе насталих и стилизованих у духу прошлих времена, већ актуелним, живим и динамичним језиком јасног и одређеног изражавања вечне и неизмењиве истине. На овај начин ће Црква делотворно у светоотачком духу удовољити новим и променљивим појавама нашег времена, која неминовно потребују за правим курсним усмерењем и правцем, те на актуелан и приступачан начин морално васпитавати младе нараштаје.

Главно средство сведочења и моралног васпитања за Цркву данас није самопуздано проповедање Христа као Спаситеља свету који је већ чуо те речи и даље се оглушује о њих, него је „први и главни метод еванђелског сведочења исти као у древној раној Цркви. Они који су видели начин живота првих хришћана, толико су били привучени његовом силом и лепотом, да су покушавали да пронађу извор таквог живота (ово је описано у Посланици Диогнету; Ливанијевој похвали мајци Св. Јована Златоуста)“ (Брија, 1989: 42). У хришћанству је љубав истакнута као прва и највећа заповест, као стуб и извор свих моралних квалитета који се формирају у процесу моралног васпитања младих. То је наравно љубав према Богу, највишем бићу које је и само љубав. Љубав садржи у себи и све остале заповести и она не зна за границе. Она иде до потпуног одрицања од себе и својих индивидуалних интереса и предаје се кроз покорност вољи Божијој, да би на тај начин човек добио што јачи узлет ка добру и ка Богу. У супротном „ако не постоји љубав, није могуће познати Бога“ (Зизјулас, 2001: 71).

Први метод јеванђелског сведочења и моралног васпитања је учествовање у љубави са онима који су прихватили Божију љубав према себи. „Ми волимо јер је Он најпре заволео нас“ (1Јн 4, 19).

Формула „небо на земљи“, блиска сваком православном хришћанину, најбоље изражава основни доживљај Цркве у источном хришћанству. Први аспект

јесте богоцентричност: освећење, узрастање у светости и остварење есхатолошког степена моралности сваког хришћанина као личности и хришћанске заједнице у целини, те њихово „стицање Духа Светога“ као крајњи циљ хришћанског живота, како га је дефинисао један од великих светитеља православља, Свети Серафим Саровски. Други аспект – човекоцентрични или светоцентрични – јесте разумевање Цркве као ентитета остављеног у овом свету, у овом времену, простору и историји, са специфичним циљем или мисијом „да ходи на исти начин на који је Он ходио“ (1Јн 2, 6).

По Александру Шмеману (Шмеман, 2005: 273) „ништа не открива тако добро релацију Цркве као пуноте и Цркве као мисије, као Евхаристија, средишњи чин црквене Литургије, Тајне Цркве као такве“.

Кроз целокупну историју Цркве Христове богослужења су била израз и ризница божанског открочења и моралног васпитања, не само изражавањем и представљањем спасоносних догађаја из Христовог живота, смрти, васкрсења и вазнесења, него остваривањем и живим даровањем предукуса будућег вечног Царства Небеског. Ипак, „евхаристијски доживљај светости, који се једино остварује у Цркви, је највећи и најузвишенији“ (Зизјулас, 2001: 47).

Црква најречитије и најизразитије исказује себе кроз свој молитвени живот. Молитва је њен став и њен језик према Тројичном Богу, који нам се најлепше показао кроз оваплоћеног Бога Логоса. Боголиком и богочежњивом бићу - човеку ништа није природније и потребније него да стално буде у метанијском молитвеном чезнућу за Богом, да се добровољно претвори у молитвену стрелу бесмртне христочежњивости... Једино вера унутар човека, вера са свим светим тајнама и врлинама, морално васпитава и гради у души чудесну тајну и лик Богочовековог тела, Цркве. Притом, молитвено богословље открива ову вечну истину: „Света Евхаристија је свепуноћа Цркве; она је врх изнад свих врхова, пуноћа изнад сваке пуноће. Она је живи, свесавршени Богочовек Господ Христос, сав присутан Својом Богочовечанском свепуноћом у Цркви кроза све векове“ (Поповић, 1978: 258-259).

Света литургија уводи верне у Царство Христово, показује им и даје да „окусе и виде како је добар Господ“ (Пс. 34, 8; 1Петр. 2, 3), морално васпитава и преображава верне у живе учеснике Цркве као аутентичне заједнице иконичног Царства Небеског, у којем се достиже и остварује есхатолошки степен моралности, припремљеног од постања света (Мт. 25, 34) и проповеданог у целокупном Христовом учењу. У том контексту, есхатологија се, као хришћанско учење о последњим стварностима спасења, о успостављању Царства Божијег и остварењу вечног живота, као круни искупитељског дела Христовог, на крају историје, када ће Христос доћи да суди живима и мртвима (Еф. 1, 20-23; 1Сол. 5, 1-11.), односи на нови поредак егзистенције и на стање крајњег преображавања на крају историје (Мт. 6, 10; Лк. 17, 21). У контексту тога становишта, историја није само прошлост и сећање, него реални предокус вечности, па се у евхаристијској молитви други долазак Христов призива као део историје спасења: „Сећајући се дакле ове спасоносне заповести и свега што се нас ради збило: крста, гроба, тридневнога васкрсења, узласка на небеса, седења с десне стране и другог и славног доласка“ (Брија, 1997: 67). Ишчезавање зла из историје и престанак страдања Цркве на земљи, јесу апокалиптични знаци који претходе Другом доласку Христовом, па есхатолошка обећања подразумевају устаљење Царства Христовог који седи с десне стране Бога Оца (Мт. 25, 31), и Који се пројављује у пуноћи своје славе ради вођења света према његовом вечном одредишту (Јевр. 12, 2). Есхатолошка нада претпоставља јако и добровољно тражење обећаних добара (Мт. 6, 33), активно искупљење историјског времена (Мт. 24,45), а не страшно очекивање суда (Јевр. 10, 27).

Шта би онда требало да буде хришћанско образовање и морално васпитање младих, ако не увођење у живот Цркве, откривање његовог значења, његових садржаја и његове сврхе? И како образовање и морално васпитање може увести било кога у живот Цркве, ако не учествовањем у литургијским службама, са једне стране, и њиховим тумачењем, са друге стране? „Окусите и видите како је добар Господ“: најпре – окусите, па онда – видите, тј. појмите. Метод литургијске катихезе је истински православни метод верског образовања и моралног васпитања

зато што производи из саме Цркве и зато што је Црква његово одредиште. У прошлости су оглашени (катихумени) најпре били довођени на црквено сабрање, па су им тек онда објашњавани значење, радост и сврха таквог сабрања, а „и шта бисмо уопште и могли саопштавати у нашем хришћанском образовању данас, ако тумачењу не претходи искуство, све оно што смо несвесно удахнули и упили у себе чак и пре него што смо почели да га разумевамо?!“ (Шмеман, www.verujem.org).

Хришћанство није „гносис“ – информација, знање о Богу, него искуство – заједница живота у Богу. На Истоку је знање увек поистовећивано са вером, која је по речима Светог апостола Павла (Јевр. 11, 1) „основ свега чему се надамо, потврда ствари невидљивих“. Вера се темељи на односу човека и Бога, и не представља интелектуално прикупљање података о некоме – знање, у контексту односа, за разлику од схватања блаженог Августина, не претходи вери, нити вера претходи знању, јер знање није збир информација, него живи однос са живом и непоновљивом личношћу Христа Бога. „Знање које надима“ (1Кор. 8, 1), како каже Свети апостол Павле (1Кор 13, 8), није знање које верни имају унутар црквене заједнице, јер ће такво знање нестати, а за познање Бога је неопходан корак човека према Богу, али и Бога према човеку - неопходно је њихово заједничарење у љубави. Разликовање ове две врсте знања јасно објашњава Св. Максим Исповедник (*Amb. col.* 1353 с, према: Максим, 1997, 2012) речима: „Дејствовања данашњег човека запоседнута су бесловесним маштаријама страсти, он је обманут похотом, или презаузет проналаском науке ради својих потреба, или пак жељом да проникне у начело природе сагласно њеним законима. Ни једно од ових нагнућа није првобитно постојало за човека, пошто је он био изнад свега. Јер, човек мора да је био такав на почетку: ни на који начин расејан оним што је испод њега, или око њега или близу њега, желећи савршенство ни у чему осим у недељивом кретању, свом снагом љубави, према Ономе који је био изнад њега, то ће рећи Богу“. Љубав је пресудна категорија која одређује истинско знање, мудрост „која је одозго, прво чиста, потом мирна, кротка, послушна, пуна милости и добрих плодова“ (Јак. 3, 17).

Након вазнесења Христовог, љубав према Богу – која је једино истинско знање – најпотпуније се остварује унутар евхаристијског сабрања Тела Христовог у Духу Светоме, јер по речима Св. Максима Исповедника (Максим, 2012) „светлост Цркве, од које кроз проповед светли Логос Божји, све оне који се налазе у овом свету као у једном дому, обасјава зрацима истине, испуњавајући им мисли божанским знањем“. Према томе, једино у контексту Цркве - не само као институције, већ првенствено као евхаристијске заједнице, која Духом Светим у историју уноси предукус и присуство будућег Царства Божијег - могуће је остварити потпуно знање и постићи истинито богопознање.

Из тога произилази увид у чињеницу како сваки елемент мисије Цркве и њеног моралног васпитања треба да буде проверен мером успеха којом човека успе да оспособи и оствари као „цркву“, као биће које свој лични идентитет безусловно тражи у искуству заједнице љубави са Господом слободно и стваралачки кроз и у литургији. Стога приоритет сваког мисијског рада и подухвата, те моралног васпитања, треба да буде рађање личности у Христу – Цркви, а потом тек бављење знањима о Христу или пак историјским путевима и облицима хришћанства и теологије. Свети апостол Павле (Гал. 4, 19) сведочи Галатима да је управо то његово примарно старање: „Дечице моја, коју опет са муком рађам, док се Христос не образује у вама“. Литургијско-евхаристијски утемељено, православно морално васпитање има за циљ да човекову личност укључи у живот литургијске заједнице, где се човек храни нетварним енергијама Божијим, а не само појмовима о Богу.

Митрополит Амфилохије (Радовић) (Амфилохије, 2002: 182) то потврђује следећим казивањем: „Литургија јесте најсавршенија катихеза, која не само што васпитава и просветљује већ и пита (храни)“.

Света евхаристија јесте суштина хришћанског црквеног идентитета, па и теологија и мисија Цркве о томе треба озбиљно да води рачуна. Са мисионарске тачке гледишта занимљив је податак да је у првим вековима постојања јединствене Цркве у њеној пракси било заступљено скоро четрдесет различитих начина

служења Свете литургије, док је у богослужбеној употреби било седамдесетак језика. Проблем није у томе на који се начин може избећи полифонија, него на који се начин та полифонија може преобразити у сагласно слављење Бога. И као што сваки верник представља личност коју Црква освећује, али је не „гута“, не „апсорбује“, тако и сваки народ поседује своју непоновљиву личност, која треба да се развија аутономно, на основу драгоценог предања јединствене Цркве, јер „у градини Господњој има места, као што и треба да буде, за сваку врсту цвећа“ (Јанулатос, 2005: 304).

Према Јеванђељу по Луки (Лк 24, 13-33) „двојица од њих иђаху у онај дан у село које беше шест потркалишта далеко од Јерусалима, и зваше се Емаус; А они говораху међу собом о свим овим догађајима; и док они... запитиваху један другога, Исус приближи се, и иђаше с њима; а очи им се држаху да га не познаше; А он им рече:... што сте невесели? А они му рекоше за Исуса Назарећанина, који беше пророк силан у делу и у речи пред Богом и свим народом; како га предадоше главари свештенички и кнезови... и разапеше га; А ми се надасмо да је Он онај који ће избавити Израил... И Он им рече: о безумни и спорога срца за веровање свега што говораше пророци!... и почевши од Мојсеја, и од свих пророка казиваше им што је за њега писано у Светом Писму... и приближише се селу... и кад сежаше са њима за трpezом, узе хлеб и благословивши, преломи га и даде им; Тада се њима отворише очи и препознаше га, и Њега несташе; И они говораху... не гораше ли срце наше у нама када нам говораше путем, и када нам казиваше Писмо?“

Из овог одломка из Јеванђеља јасно се види да се Христос познаје благодаћу Духа Светога, и то приликом заједничког „ломљења хлеба“, што је управо изворни ранохришћански синоним за евхаристију. Сходно томе, препознавање Христа па самим тим и мисија, морално васпитање и теологија о Христу, претпоставља конкретан литургијско-евхаристијски контекст.

Кључно специфично обележје Православне цркве представља њена литургијска доктрина. Пре свега и изнад свега Православна Црква јесте Црква која врши богослужење. Имајући у виду управо Православну Цркву, протојереј

Георгије Флоровски (Флоровски, 2005: 173) каже: „Хришћанство је литургијска религија. Црква је пре свега заједница оних који се моле. Богослужење стоји на првом месту, а догмати и поредак на другом“. Овај исказ, наравно, не треба поимати у смислу да се богослужење може вршити без повезаности са догматима и моралним постулатима вере, јер ваљано богослужење и јесте израз правилног учења и моралног живљења. Заиста, „немогуће је адекватно разумети православно богослужење све док се у њему не види прокламација православне вере. Ова два аспекта су неодвојива“ (Стамулис, 2005: 179).

1.1.4. Основни принципи моралности у филозофској мисли новог века

Појавом хришћанства, целокупна хеленистичка мисао, чији су најзначајнији представници били Филон Александријски, Свети апостол Павле, Тертулијан, Ориген, Августин (према: Коплстон, 1989), као и средњовековна филозофија са схоластичким принципима Боетија, Ериугене и Томе Аквинског (према: Коплстон, 1989) била је религијски усмерена и заснована на проучавањима односа Бога и људи, кроз моралне категорије подвига и узрастања у врлинама, ради уподобљења Богу те освајања живота у вечности. Десет старозаветних божијих заповести, као и две највеће новозаветне заповести, представљају темељ и израз универзалних моралних вредности, које су присутне кроз целокупну историју човечанства.

Еудемонистичка етика Светог Августина је поставила срећу као циљ људског понашања, а срећа се налази једино у Богу, јер се добар и праведан живот не стварају другачије него љубављу према Богу и ближњима. Његова етика је усмерена на слободу воље и љубави, иако остварење блаженства и учествовања у вечном добру није могуће без добијања безразложне милости Божије. Слободна воља је по њему предмет моралне обавезе, и сви људи су донекле свесни моралних мерила и закона јер су вечни морални закони утиснути у људско срце, па „човек може да испуни назначење своје природе једино на тај начин што ће да следи моралне законе који одражавају вечни Божији закон, и који нису произвољна правила већ произилазе из природе Бога и човековог односа према Њему. Ти закони нису Божији хирови и Бог

хоће да их човек следи, јер Он не би ни стварао човека када не би хтео да овај буде оно што је Он намеравао да буде... Воља је слободна, али у исто време она је предмет моралне обавезе, и љубити Бога јесте дужност“ (према: Коплстон, 1989: 87).

Постојало је доста критика које наводе страх као главно средство дисциплине којим се црква служи, па Кант (Кант, 1970) износи тезу да грађанске стеге казнама спречавају човека да се јавно изражава, док савест страхом спречава самоиспитивање разума. У односу на античку, хришћанску и нововековну традицију, морал код Канта добија свој нови смисао, јер он принцип морала не тражи ни у античком појму *physis*, ни у хришћанском појму *transcendens*, нити у нововековном појму *natura*, људска природа, природни закон, или природно право. Принцип морала он не тражи у антропологији, теологији, физици, нити у хиперфизици, јер морал потиче из априорне моћи људске слободне воље да буде принцип и узрок многих последица остварених у појавном свету. Према Кантовом схватању „разлози за морално поступање морају бити исправни – рационални разлози; морални поступци се не могу подстаћи никаквим накнадним мотивима, као што су жеља за покораванјем Богу, већ једноставно морају бити учињени због своје унутрашње сагласности са безусловним, самонаметнутим моралним принципима“ (према: Singer, 2004: 752). Законодавство чистог практичког ума даје човеку моћ да буде слободна личност, а та слобода је принцип, садржај и сврха морала. Основу слободе сваког човека Кант схвата као унутрашњу слободу сваког појединачног човека, слободу унутрашњег уверења и слободу савести сваког човека. У његовом појму морала изражен је модерни принцип бескрајног индивидуалног права на слободно делање у свим областима делања, па стога слободна делатна, практичка субјективност има круцијалан утицај на највише одређење човека, као моралног бића (Перовић, 2013: 176, 178). Кантова деонтолошка етика, заједно са Аристотеловом етиком врлине, и Миловом (John Stuart Mill) утилитарном етиком, често је идентификована као једна од три основне моралне опције, али је изненађујуће колико је мало написано о његовом важном и великом доприносу моралном образовању. Кант је заговорник катихетичког приступа моралном образовању, по којем појединац учи основне принципе морала памћењем низа моралних питања и одговора, по истом принципу

Мартина Лутера, који верује да појединац може и треба да научи основна начела хришћанства (Surprenant, 2010). Док Аристотелов приступ моралном васпитању упућује појединца на делатност у складу са врлином, Кантов приступ тврди да акције и дела никада нису изведени из моралне природе човека, него морално образовање има за циљ неговање моралности особе, кроз развијање разумевања моралних начела, схватања и принципа, који су то принципи у складу са врлином, али и зашто су ти принципи у складу са врлином. На тај начин наставник негује и развија моралне квалитете срца и темперамента ученика. Кроз даљи развој когнитивних способности, препознаје се веза између морала и слободе, јер је слободан само онај који усваја моралне максиме, ради личне слободе и личног развоја. Ово се постиже усмеравањем ученика да дођу до жељених закључака кроз низ питања и одговора, док спољашњи фактори никада не мотивишу морални развој појединца, јер је целокупна морална мотивација унутрашња (Korsgaard, 1999).

Компарацијом горе наведених ставова са хришћанском теоријом слободе личности, може се закључити да хришћанство, за разлику од Кантовог становишта, утемељује слободу личности на љубави према Богу и односу са Њим, имајући као свој циљ слободу од смрти и условљености природним силама створеног постојања, моралним делањем и узрастањем ка вечном постојању и животу вечном.

Увид у то да савест не делује само страхом него и увођењем јасно одређених техника испитивања, Хегел (Хегел, 2000) је јасно формулисао превазилажењем Кантове дијагнозе, кроз покушај доказивања да морални систем цркве не супротставља само јаке слике наспрам разумног самоиспитивања, него их и замењује алтернативним техникама испитивања, те проширује објављење моралних примера у систем казуистике, који дозвољава да се уз помоћ силогистичких закључака прорачуна морална вредност неке радње. На човеку као правном и моралном субјекту гради се по Хегелу цео систем друштвеног делања, а њега чине три облика модерне друштвености: породица, грађанско друштво и политичко друштво, тј. држава. У контексту тога, морал је унутрашње индивидуално бесконачно право делатне воље, тј. право индивидуе на бесконачну субјективност и на унутрашње самоодређење воље, док је савест највиши облик моралне свести, а слобода корен

сваког добра, али и зла. У својој Енциклопедији он развија став о јединству и разлици душевног, свесног и духовног, кроз тематику субјективног духа у његовим антрополошким, феноменолошким и психолошким моментима (Перовић, 2013: 185, 186, 276). Све ово је значајно за савремени аспект доприноса верске наставе развоју личносних квалитета и моралности младих, кроз неговање породичних и друштвених односа, на темељу слободне воље која дела у складу са слободом љубави према Богу и ближњима, а заради остварења Божијег лика.

Основни принципи моралности данас, посматрани из угла постмодерне филозофије, врше снажан утицај на педагошка струјања, а тиме и на питања моралног васпитања. Педагогија модерне има жељу да јасније и одређеније служи друштвено-политичким циљевима, а стога треба да промени и свој однос према себи, као и основне проблеме и методе истраживања. Питања врлинског живота, човековог понашања, смисла живота и граница људског знања, замењена су усмереношћу педагогије на политику и владавину, остварење политичких жеља, те сигурно, брзо и лако достизање пожељног друштвеног статуса. На тај начин, педагогија је прагматизована и одвојена од филозофије и њених спекулација, па под изговором реалистичког приступа треба да се посвети друштву, друштвеном напретку, а њена делатност је оправдана једино уколико је она корисна за државу и друштво (Најтгер, 2003). Сходно наведеном, присутан је став да је модерни концепт науке и рационалности оправдан једино кроз ограничења на искуствено знање и законитости са којима се сусрећемо, па педагогији одговара научна репутација и оријентација ка емпиријским истраживањима, утврђивању општих законитости напредовања, на путу од старог века, преко метафизике до научног рационализма, те откривању чврстих законитости у педагошким феноменима и овладавање њима (Comte, 1963). По Хајтгеровом мишљењу, филозофско бављење педагогијом сведено је на салонске разговоре и то је педагогију маргинализовало. Овај став има своје основе још у неслагањима Сократа са ставовима софиста, који су у педагогији видели средство за досезање циља у смислу практичне припреме за живот. Насупрот њима, Сократ је сматрао да се пре питања о стицању врлине мора разјаснити питање шта је то врлина (према: Коплстон, 1999). Сходно томе, у критици педагогије наилазимо на ставове по

којима је филозофирање у педагогији неефикасно средство којем се приписују негативне конотације у теоријском смислу, па је Ничеов (Friedrich Nietzsche) став према васпитању и педагогији изражен речима: „По овом питању савремене педагошке литературе, човек може бити сигуран само у једно: у њој не постоји ништа више што би се могло упропастити, духовно сиромаштво тих студија застрашује. Сада филозофија не треба да полази од чуђења него од страха; ко то не може да поднесе, може слободно да дигне руке од ње“ (према: Hajtger, 2003). Овај Ничеов став у многим размишљањима важи и данас, јер проблеми још нису превазиђени и даље се воде расправе по питању шта је то педагогија; она је релативизовала и изгубила је ниво, а у свој терен некритички прима недомишљене идеје и теорије. За многе разлози овога стоје у окретању педагогије од филозофије, чиме је педагогија изгубила свој основ (према: Gojkov, 2005). Свесно се дистанцирајући од традиционалне грчко-европске културе и рационалне теологије, а највише од хеленизованог хришћанства, Ниче (Nietzsche, 1980: 316) ствара своју визију „надчовека“, који без икаквог моралног зазора јавно открива своју вољу за моћ, кроз радост индивидуалног и самосталног живљења, а уз презирање скромности као врлине која човека као личност сврстава у стадо. Он презире морал, а посебно хришћанску моралност скрушености у којој види „вољу за моћ“ маскирану слабошћу. Док хришћанску религију декларише као најгору, а самог себе проглашава за „антихриста“, он каже: „останите верни земљи и не верујте онима који вам говоре о недземаљским надама! Слабо разуме народ оно што је велико, а то је оно стваралачко“. Управо то стваралачко, заједно са вољом за моћ која је маскирана моралношћу, представља клицу натчовека у свакоме човеку, па је мисао о вечном враћању наведена као највиша формула афирмације која се уопште може постићи, а за човека нема већег потврђивања од вечног обнављања уз израстање из сопственог пепела. По њему је неко бескрајно усавршавање без смисла, јер би морало да има неку сврху, довршење, циљ и крај, док су надземаљске наде нихилистичке, јер позивају на негацију, а не на афирмацију човека и човечанства (Nietzsche, 1980).

Хајтгер самоискључивање филозофије из педагогије објашњава немогућношћу филозофије да задовољавајуће одговоре на педагошка питања, па се она повлачи у скепсу, а као представнике овог правца он наводи Дилтаја и Сартра.

Дилтај (Wilhelm Dilthey) је педагогију дискриминисао као аномалију научног живота, тврдећи да је она још увек заточеник метафизике, код које још постоји захтев да сви педагошки циљеви буду изведени из једне дефиниције људског бића, која би била обавезујућа. Ово је по њему немогуће, јер филозофија није у стању да одреди један такав обавезујући циљ, и сви такви досадашњи покушаји су пропали, показујући се релативнима у односу на историју и културу, те ова педагогија подстиче на револуционарне промене. По Дилтајевом (Dilthey, 1961) мишљењу, филозофија не може да докучи циљ и смисао живота, и једино из бесконачног тока историје то можемо схватити, а никако из њеног садашњег стања. Филозофско утемељење педагогије се може тражити у „технологији“ свега што има душу, јер све психичко тежи савршенству, па једино сазнање тог принципа представља последњу могућност одговора на питање о „треба, које се тиче саме педагогије.

Поред Дилтаја, Сартр (Sartre, 1964) је у свом атеистичком егзистенцијализму био радикално скептичан по питању могућности филозофског утемељења педагогије, будући да је човек слободан субјект чијој егзистенцији не сме претходити никаква есенција, па би есенција која претходи егзистенцији имала у односу на њу нормативан карактер. По њему се човек увек изнова ствара и сам изграђује своју есенцију, а као Божије створење, он би морао бити начињен по слици Божијој, па је ова идеја супротна његовом схватању слободе и субјективности. Ово Сартрово мишљење представља један од најистакнутијих примера филозофије у којој је педагогија изгубила сваки смисао, јер се бави апсолутном слободом која не може бити повезана ни са каквим „треба“, па зато није од користи појединцима приликом доношења њихових одлука. Контекст у коме млади одрастају, средина и средства информисања, имају јак утицај на младе и њихову породицу, а тиме и на моралност, систем вредности и морално понашање, па ако знамо механизам групног деловања у адолесценцији, онда није потребно много да се схвати колико је контекст јак супарник свега што се усваја на верској настави. Јанарас (Јанарас, 2007: 19) у

хришћанском светоотачком духу тумачи Сартрове речи „мој првородни грех је постојање другог“ и „други је мој пакао“ на начин да је „други“ увек потврда неизбежног распарчавања човекове природе, непосредно, емпиријско сведочанство немогућности личности да превазиђе тај снажни порив ка распарчавању људске природе на индивидуе, на аутономне јединке: „други“ је човекова осуда да буде носилац индивидуалне или природне воље за опстанком. Ова воља није производ слободе, већ је плод деловања порива, инстиката и потреба: она представља потчињавање личносне посебности природном захтеву за опстанком врсте. Овај захтев је углавном мучан, пошто може да буде испуњен само антагонистичким сукобом са егзистенцијалном аутономијом других индивидуа. „Други је пакао“ јер су основа казне у човековом паклу други људи - неуспех личне егзистенције да оствари онтолошку ипостас, њено свођење на природну индивидуалност која полаже апослугна права на сопствено постојање, ставља је у сукоб са индивидуалном природом „другог“, и „други“ постаје потврда нашег егзистенцијалног промашаја и немогућности да превазиђемо нашу природну вољу која се поситовећује са самоодбраном биолошког и психолошког ега. „Други“ је пакао јер ме мучи откривењем да сам трагично осуђен на индивидуалну аутономију, неспособну да постоји слободно од природних предодређености, да воли и да буде вољена“ (Јанарас, 2007: 19).

Сагледавањем свих до сада изнетих филозофских ставова и приступа моралности, а у контексту хришћанства и њене есхатолошке моралне мисли, ради свеобухватнијег приступа проблему који се у раду обрађује, у редовима који следе биће изнето неколико најзначајних психолошких приступа моралу и религији.

1.2. ПЕДАГОШКО-ПСИХОЛОШКЕ ОСНОВЕ

Анализом ставова савремене теологије засноване на светоотачком предању, може се закључити да у данашњој култури моралност има значење објективног критеријума за вредновање индивидуалног карактера или понашања, и ограђена је друштвеним категоријама добра и зла, па представља оквир у коме индивидуално у друштву кореспондира са објективном дужношћу, са моралним обавезама разврстаним на посебне врлине. Моралност или етос сваког човека јесте његово објективно вредновање засновано на скали вредности прихваћеној од друштва као целине, па без обзира на филозофско, религиозно или научно порекло, етика може бити преокренута у делање, у правило понашања које важи за друштво у целини, само уколико за основу и као предуслов има објективну примену, на основу ауторитета и конвенција. Једино врховни и непогрешиви, божански ауторитет, јесте тај који може да одлучи и наметне опште правило људског понашања без икакве расправе. Овај врховни ауторитет може бити „божански“ у религијском или митолошком смислу, а могу га представљати партијска руководства, или безлична начела државне моћи. Уколико се одбаци ауторитет, дужност је да се прихвати конвенционални карактер друштвене етике. Правила понашања и вредновања индивидуалног карактера тада следе из конвенције или споразума, било да је он свестан или диктиран обичајем, а на темељу утилитарности, прихватају се идеје о добру и злу, и непрестано се тежи да се побољшају, користећи филозофију или науку за изучавање друштвеног понашања. Оваквим приступом, етика одваја моралност од човека, тј. његово индивидуално понашање као карактер, од његове егзистенцијалне истине и ипостасног идентитета – од онога што човек јесте као икона Божија, што претходи сваком друштвеном или објективном вредновању њега; она оставља изван свог видокруга онтолошко питање истине и стварности људске егзистенције, питање шта човек стварно јесте као нешто што се разликује од онога што би он требало да буде. Сходно овоме, ако се прихвати моралност једино као усаглашавање човека са ауторитативним и конвенционалним законским прописом, онда етика постаје алиби за његов егзистенцијални проблем, па он бежи у етику, било религијску, филозофску или чак политичку, и прикрива трагедију

своје смртне, биолошке егзистенције иза идеализованих и недостижних циљева, носећи маску понашања позајмљену од идеолошког или партијског ауторитета, како би био безбедан од себе самог и од питања са којима се сучељава (Јанарас, 2007: 8-9).

У размишљањима Дејића (Дејић, 2014: 23) налази се да је религија духовна веза између Бога и човека, па се религијске истине усвајају вером, док су метафизички принципи на којима се заснива религија тешко прихватљиви науци, јер нису подложни рационалној провери. Наука и религија не могу да замене једна другу. Молитвама и постом научник не открива законе, већ експериментом и логиком открића, али је ипак наука беспомоћна у питањима смисла живота, молитвеног комуницирања са Богом, ставова према људима и себи, загробном животу, благодати Светога Духа, савести и моралне области... Одговор на ова питања дају само религија и вера. Религија је нешто сложено и нешто што потпуно обухвата и прожима човека, сву његову душу и манифестује се кроз њене моћи и то паралелно кроз све: разум, осећање, вољу, савест, фантазију... А како је у тесној вези човеково тело са душом, то се религија манифестује и у телесној области људског живота. Религија обухвата целу душу човека, дакле и интелектуални део човековог духовног живота, то се она код човека заснива првобитно на извесној религијској свести. Та се свест састоји у сазнању и тврдом веровању да поред материјалног постоји и духовни свет, и да физичка смрт човекова није коначан крај његове личне егзистенције. У религиозном сазнању човек схвата себе као духовно-телесно биће. Изнад њега, човека, постоји једно више биће које је створило и њега и цео свет. То је заједничко веровање свих религијских облика. Дакле, вера у Бога и бесмртну душу која наставља живот у загробном свету – то су основне заједничке догме сваке религије. И у разним облицима религије, те две догме нису једнако представљене. О томе нам исцрпно говори историја религија. „Према њеним испитивањима у представљању тих догми, код појединих религија велику улогу игра разум, код других осећање, код трећих фантазија, и апологетика се не слаже са свима њима у детаљима; али, њихову основну идеју – да постоји материјални и духовни свет, и да је оба Неко створио и њима влада – апологетика

прихвата“ (Калезић, 1972: 51). Према социологу религије Ђорђевићу (Ђорђевић, 2007: 491) „религиозност је социјалнопсихолошко стање које представља јединство веровања, осећања и праксе, које нужно прати особен религиозни доживљај, који се најчешће своди на свето, што је сусрет са радикално другачијим поретком ствари који надилази људску моћ, изазива страх, али помаже и привлачи“. После осамдесетих година прошлог века, ранија концептуализација религије као глагола је преиначена у именицу, а то значи да је претворена у статички ентитет и да се истиче њена институционалност, оријентисаност на догме, полагање искључивог права на истину, традиционализам, утврђеност, регламентација, те формална вероисповедања и колективни обреди, односно уверење да је њена доктрина превазиђена и да прави институционалне сметње људским потенцијалима. У контексту таквог размишљања, духовност се схвата као динамички, персонални, субјективни, иновативни, отворени, ослобађајући ентитет који интегрише различите религиозне традиције (Божин, 2009: 9). У размишљањима Грандића (Грандић, 2004: 79-80) налази се став да је основна веза религије са васпитањем присутна у области морала и моралног васпитања, будући да се она све више бави друштвеним односима и положајем појединца, јер је индустријско друштво најмање унапредило васпитну делатност и педагошку науку, напустило религијски морал, а није изградило неки нови, конзистентан и кохерентан систем вредности на који би се позвала школа и породица. Из историјског аспекта, „црква није само институција веровања, већ и значајан чинилац друштвеног развоја, а посебно у области културе и просвете“.

Уколико се прихвати мишљење Карла Густава Јунга (Јунг, 1977) да је *homoreligious* један од најстаријих архетипова колективно несвесног сваког човека, израз „праповерење“, који је први употребио Ерик Ериксон (Erikson, 1971), означавајући њиме суштинску потребу детета да се отвори бићу које га воли (најчешће мајци), се може довести у везу са поменутиим религиозним архетипом у човеку. Једном речју, претпоставка је да уколико су испуњени услови оптималног (никад потпуног) задовољавања несумњиво присутног квалитета „праповерења“ у детету, и то почевши од самог зачећа па до рођења, и још неколико за телесни и

душевно развој одлучујућих година детета после рођења, да је испуњена и могућност развоја потенцијала религиозног архетипа у том детету. „Како је Карл Густав Јунг наглашавао да архетипови у колективно несвесном човека нису никакви готови обрасци понашања нити наслеђене представе већ само нека врста посуде која постоји за себе потенцијално, у коју се тек имају излити садржаји, које ће одговарајући архетип учинити активним, излази да, иако се нико не рађа као уобличено религиозно биће – успели спрег *homoreligiosusa*, као религиозног праобраца човековог одношења према трансцедентном, са праповерењем, као психолошким обрасцем биолошке зависности ембриона, фетуса и новорођенчета од бића поверења, отвара могућност да се споља унетим садржајима религиозне природе оствари релативно здрава религиозност детета, односно касније одраслог човека“ (Јеротић, 1997: 87). Ако се религија сведе само на човекову умну активност, добила би се филозофија. Она би могла објективно да буде истинита, али без осећања, без живота, доживљаја. Она не би имала животну снагу и топлину, па ни морални ефекат. За правилан развој религије потребно је благодатно дејство (натприродни моменат), и природна активност људске душе – нпр. развијање инстинкта религиозности (природни моменат). Зато је религиозно осећање поред религиозног схватања и веровања битан елеменат религије. „Спаситељ кратко и јасно истиче улогу и значај интелектуалног момента, наглашавајући да је то живот вечни (Јн 17,3-7), али је јако подвучено да се то сазнање не може задобити одвојено од емоционално-моралног момента, па ће стога само чисти срцем Бога гледати (Мт. 5,8)“ (Калезић, 1972: 52).

Милин (Милин, 1984: 136) наводи следеће елементе религије: 1. догма 2. култ 3. морал 4. религијска заједница. Слично Милину, Божин и Радовановић (Божин, Радовановић, 2009: 11) објашњавају религиозну (религијску) веру као један од најважнијих појмова хришћанства и „основ свега чему се надамо, потврду ствари невидљивих“ (Јевр. 11,1). По њима, из хришћанске перспективе она је дар Божији, чини основу спасења, састоји се од односа пуног поверења и љубави према Богу, и представља процес несамерљивих могућности продубљивања, а две главне и међусобно повезане компоненте религиозне вере су: 1. одређена знања и

уверења, 2. искуства прожета осећањима (радости, љубави, поверења, али и страха, кривице, туге...), која се испољавају и потврђују речима и делима услед одређених тенденција понашања као треће, конативне компоненте вере. Религија код човека ствара извештан поглед на свет, тумачење и схватање света, из чега се рађа одређено осећање о дужностима и обавезама које човек мора да испуни, а многе своје жеље и тежње да ограничи и ускрати, и то управо и представља морал. Тако се из угла осећања дужности истраживачи интересују за моралну даровитост и њено манифестовање код деце и младих. Колс (Coles, 1967) је један од многих који тврде да код деце као и код одраслих, постоји морална даровитост. Ајзенберг (Eisenberg, 2005) и Мусен (Mussen, 1964) говоре о моралној даровитости у контексту предузимања необичних, далекосежних и самосталних добровољних акција за добробит других. Слично томе, Мајклсон (Michaelson, 2001) описује моралну даровитост као необичну приврженост моралу у виду служења или деловања које представља највиши степен друштвеног ангажмана. Млади многе ствари и животна питања схватају и разумеју визуелно – у сликама, те је стога склоност ка грешкама, чак и у обичном животу и у размишљању када су у питању чулне – материјалне истине, као и примитивност и морална неразвијеност разних народа и људи, узрок деградације религијске свести односно погрешног развијања религијске способности и наклоности. Фантазија врши снажан утицај и на култ, а нема ни једног облика религије без култа, ни култа без уметности, као ни уметности без фантазије. Присуство фантазије у религији није за њу никаква деградација. Фантазија није изван религије – она је једно од својстава човекове душе које је видно присутно и у најегзактнијим наука. Ма колико да су идеална нематеријална схватања неке религије, човекова фантазија их заодева у видљиву, опипљиву форму, често врло раскошну, а резултат те активности и фантазије јесте митологија у политеизму, односно симболика у хришћанству.

Из претходних навода су јасне везе морала и религије, а о томе сведоче и бројни примери из историје цивилизације, од старе Грчке до данас. Морал и религија су блиско везани, па је присутно опадање морала напоредо са деградирањем религијског схватања догме, што се најбоље види у поменутом

односу античке религије и морала, где су искварена религија и филозофска учења одређених мислилаца (нпр. површно и погрешно разумевање епикурејске доктрине) допринели негативном утицају религије на морал. Код старих Грка није било морала до Сократа, док хеленски политеизам никада није имао снажно и организовано свештенство које би разноврсне митове канонизовало, па је стога њихова религиозност била врло близу обичајности. Слична појава је била присутна у западном хришћанству, када је Римокатоличка црква дала догматско-морално значење индулгенцијама (зашто живети честито кад се новцем може купити загробно блаженство?), а протестанти истакли своју догму о спасењу само вером (зашто чинити добра дела кад је довољно само веровати) и догму о предестинацији (зато се молити и живети морално, када је Бог већ унапред одредио кога ће спасити а кога неће?) (Калезић, 1972: 70). Свето писмо истиче строгу поделу добрих од злих (Мт. 13, 49; 25, 32-33), али такође истиче и грехољубивост људске природе (Рмљ. 3, 10 и 23; 1Јн 1, 8). Има примера да религиозан човек, иако добро зна шта треба да ради, чини оно што није сагласно са његовим религијским и моралним погледима, и то је резултат његове грехољубивости, док атеиста чини оно што је сагласно са универзалним моралним начелима присутним и у религији, и то може бити узроковано природним добром које нам је свима иманентно (Рмљ. 2, 13-15). По Светом Писму религија без морала је као дрво без плода (Мт. 7, 17-27; Лк. 13, 7-9; Јн 15, 5; Јк. 12, 14-19).

Хришћански морал може бити заснован само на хришћанској догматици, али је он, по мишљењу атеизма, толико неприродан, да га нехришћански писци сматрају глупошћу, занесењаштвом, чак и неморалом, нарочито принцип о опраштању непријатељима и чак о љубави према непријатељу (Филиповић, 1958). Фројд (Freud, 1976), психолошке корене морала сагледава кроз осећај кривице, јер управо тај осећај представља најважнији проблем у еволуцији културе. Уз осећај кривице, за психолошко разумевање морала значајан је континуум „добро – зло“, који представља темељ осећаја кривице, па одређени поступци или садржаји буде у припадницима одређене заједнице осећај кривице, и на тај начин им служе као својеврстан морални компас. Усвајање моралних норми се заснива на процесу

интернализације појединих друштвених норми или стандарда, па и у стварању својеврсних психолошких навика покоравања дотичним нормама, чак и у оним ситуацијама које изазивају човека да их прекрши и кад нема никакве контроле других особа, односно никакве претње било каквим друштвеним санкцијама. Сходно томе, „у процесу интернализације дијете почиње доживљавати моралне норме, које је до тада доживљавало као нешто туђе и наметнуто, као дио властите свијести, као унутрашњи порив, а не као вањски потицај, па се као резултат такве интернализације ствара специфичан осјећај дужности који „изнутра“ налаже што треба, а што не треба чинити. Ако, међутим, индивидуум крши те већ интернализоване норме, тј. не слуша свој осјећај дужности, појављује се осјећај кривње и грижња савјести“ (Zvonarević, 1985: 301). Цитирани аутор, са становишта социјалне психологије, износи став да религиозно тумачење осећаја кривице и гриже савести као „гласа Божијег који говори у нама“ није оправдано, већ да анализа процеса интернализације ставова и схватања показује да је то искључиво „глас наших родитеља и учитеља“ који су нас научили одређеним ставовима и правилима понашања, па у томе нема никаквих мистичних уплитања.

Према Трнавцу (Трнавац, 1998: 36) религијски морал представља феномен трансцеденталног порекла, док се моралне норме у световном (секуларном) значењу схватају као конвенције. Прве се у току васпитања примају првенствено као готова и трајно утврђена правила понашања и живота, а друге пружају могућност деци да учествују у њиховом сазнавању и да их мењају, па се морално васпитање схвата као сусрет постојећег морала и морала који се конституише непосредно у овом међуљудском односу. У складу са тим, по речима наведеног аутора, школско морално васпитање не треба да се изражава нормативистички, већ да помогне личности у развоју, да аутономно изграђује свој увек нови систем моралног вредновања у сусрету са окружењем, па васпитање које се заснива на моралним нормама које су ствар конвенција, има повећану одговорност и обавезу да стално буде мобилно и у непосредној бризи за васпитаника, пошто се ради о релативно променљивим системима моралних вредности, док религијски морал

има релативну стабилност, чврстину и трајност, али васпитаника доводи у пасивну позицију примаоца и извршиоца већ давно усвојених норми.

У претходним редовима било је речи о улози васпитаника, односу личности према моралним нормама, значењу слободе личности у процесу узрастања и постаси у личност према Јанарасовом виђењу, као и процесу индивидуације из Јунгове перспективе, али би се, при разматрању позиције младих у усвајању моралности, односно у овом случају религијске моралности, могао нагласити став да је слобода воље основ моралног делања, тако да је пасивна позиција васпитаника неприхватљива.

Француски министар образовања Кондорсе (Condorcet, 1747-1794) веровао је у будуће друштво у коме ће наука доминирати, а религија бити превазиђена. Каснији истакнути мислиоци попут Конта, Фојербаха, Маркса, Ничеа, Диркема и Фројда, такође су подржавали ту идеју. Данас се сигурно може рећи да теза о секуларизацији у смислу процеса којим религијско мишљење, пракса и установе губе друштвени значај, односно којим се друштво, култура и појединци ослобађају религијског утицаја, није потврђена (Божин, Радовановић, 2009: 7). Цитирани аутори даље наводе да приликом новијих испитивања 95% Американаца изјављује да верује у Бога, односно 86% њих верује да се до Бога може допрети молитвом и да је религија веома важна (Pargament & Mahoney, 2002). У Француској 67% испитаних грађана изјављује да верује у Бога, док у Аустрији 94% испитаника изјављује да су веома религиозни, али само 27% од њих да су хришћани, па се може закључити да, услед губитка релевантности религиозних институција и традиција, које у многим земљама све више људи доживљава као окошгале, круте, аутократске и усмерене на одржавање постојеће структуре моћи и утицаја у друштву, расте број оних који знатно другачије дефинишу свој однос према светом и трансцедентном (Божин, Радовановић, 2009: 8). Неколико савремених одређења духовности дефинишу је као „начин на који се живи своја вера у свакодневном животу, начин на који је нека особа у вези са крајњим условима постојања“ (Hart, 1994, према: Zinnbauer & Pargament, 2005: 23); „признавање и неговање једне скривене димензије човека, која се схвата било као иманентна или трансцедентна“

(Utch, 2004: 75); или „повезаност и однос са једним крајњеважећим, духовним, светим, које превазилази, обухвата човека и које је као и пре за многе Божанско, али исто тако и однос са другим људима и природом, те ово отварање претпоставља да човек може да се одрекне свог сопственог Ега, односно да овај трансцендира“ (Bucher, 2007: 56).

Артур Табрум (Arthur H. Tabrum) у својој књизи „Религиозна веровања савремених научника“ (Religious Beliefs of Scientists) даје резултате једне анкете спроведене међу енглеским и америчким научницима. На постављена питања о религији примљен је 181 одговор; од њих 48 нису могли бити објављени јер то нису дозвољавали њихови аутори, а од осталих одговора 18 је двосмислено и неодређено, 3 отворено атеистичка, а осталих 112 су позитивно расположени према религији. Сличне резултате показала су и испитивања Цеклера у књизи „Божији сведоци у царству природе“, Кнелера у књизи „Хришћанство и представници најновије природне науке“, и Енгела у књизи „Највиши духови о највишим питањима“ (Калезић, 1972: 76). Еберхард Денерт (Dennert, 1906) написао је књигу „Религија истраживача природе“, као одговор на Хекелову књигу „Тајне света“ (Хекел, 1912), и у њој наводи 300 научника највишег ранга, интересујући се за њихово расположење и став према религији. Од 38 није добио податке, а осталих 262 је овако одговорило: 15 је индиферентних, 242 је верујућа, а свега 5 атеиста. Сличним подацима обилују и дела Кипријана Керна (Керн, 1936) и Радмила Вучића (Вучић, 1967), обрађујући питања односа науке и ставове научника према религији. Владета Јеротић наводи резултате једне недавно завршене тајне анкете спроведене у Америци међу најугледнијим научницима (међу њима и нобеловцима), по питању њихове вере у Бога, према којој се 40% анкетираних изјаснило да верују у Бога, 40% да не верују, а 20% није знало да одговори. Он као закључак ових резултата наводи речи Светог Максима Исповедника, једног од највећих хришћанских теолога свих времена, из 7. века: „Наука без религије је идолопоклонство, а религија без науке, фантазија.“ На ову мисао надовезују се речи Папе Јована Павла II: „Наука ослобађа религију од сујеверја, а религија науку од ароганције.“ А потом, закључно су цитиране речи

Алберта Ајнштајна: „Ко не прихвати недокучиву мистерију, не може бити научник“ (према: Јеротић, 2014: 18, 20). Ајнштајнове речи наводи и Дејић (Ајнштајн, 1998, према: Дејић, 2014: 23, 30, 41) у своме чланку „Наука и религија“: „Наука може само установити шта је, али не шта би било, и изван њеног подручја остаје потреба за вредносним судовима свих врста. Са друге стране, религија се бави само вредновањем људских мисли и дела: она није у стању да меродавно говори о чињеницама и односима међу чињеницама. Према овом тумачењу, добро познати конфликти између религије и науке у прошлости морају се сви приписати несхватању стања које смо овде описали... Не могу да појмим истинитог научника, а да није прожет дубоком вером. Стање би се могло изразити сликом: наука без религије је хрома, религија без науке је слепа... Религиозност научника се састоји у заносном дивљењу пред хармонијом природне закономерности, у којој се испољава један такорећи надмоћан ум, да је све оно разумно у људском мишљењу и одређивању према томе један потпуно ништаван одсјај... Један савременик је с правом рекао да су у овом материјалистички обојеном добу озбиљни научни радници једини дубоко религиозни људи“. Он даље, на основу студије Свјетлова, набраја многе религиозне научнике, међу којима су наведени: Ампер (Ampere, 1775-1836), Бекерел (Becquerel, 1852-1908), Бел (Bell, 1847-1922), Бернар (Bernard, 1813-1878), Бојл (Boyle, 1627-1691), Волта (Volta, 1745-1827), Вебер (Weber, 1804-1891), Галвани (Galvani, 1737-1798), Гаус (Gaus, 1777-1855), Галилеј (Galilei, 1564-1642), Декарт (Dekart, 1596-1650), Ерстед (Orsted, 1777-1851), Кевендиш (Cavedish, 1731-1810), Кеплер (Kepler, 1571-1630), Кирхоф (Kirchhoff, 1824-1887), Коперник (Copernikus, 1473-1543), Коши (Cauchy, 1789-1857), Ламарк (Lamarck, 1744-1829), Леметр (Lemaitre, 1894-1966), Лајбниц (Leibniz, 1646-1716), Ломоносов (Ломоносов, 1711-1765), Максвел (Maxwell, 1831-1879), Мендељејев (Менделеев, 1834-1907), Стокс (Stokes, 1819-1903) и Гедел (Gudel, 1906-1978), а такође знамо да су Руђер Бошковић, Михајло Пупин и Никола Тесла били дубоко религиозни (Дејић, 2014: 31-33). По мишљењу наведеног аутора, између религије и науке нема конфронтације, већ су оне компатибилне, и што је наука више напредовала, мудрост створитеља и сићушност човека све више су расли. Овакве теме су

нарочито корисне наставницима и вероучитељима, који васпитавају децу у заједничком школском систему, где су и општи наставни циљеви заједнички, па се најлепше показује заједништво између науке и религије, које иако су различите, истовремено су чврсто испреплетане.

У редовима који следе биће сагледане научне теорије моралности, које ће потом бити доведене у везу и упоређене са религиозним теоријама моралности.

1.2.1. Пијажеова теорија развоја моралности

По Пијажеовом (Piaget, 1968) схватању развоја моралности, моралност се стиче условљавањем (бихејвиористичко схватање), док се интернализација моралних принципа објашњава процесом идентификације са родитељима (психоаналитичко схватање). Према његовој когнитивној теорији, морална свест се не формира једноставним усвајањем родитељских принципа, већ се аутономна моралност, повезана са социјалним и емоционалним развојем, гради када родитељски притисак попусти, а контакти са вршњацима постану учесталији. Морални развој има следеће карактеристике: 1. Интенционалност (млађа деца осуђују само учињено зло чије су последице видљиве, а старија узимају у обзир и намеру да се нешто учини); 2. Релативност (млађа деца имају црно-белу представу о добру и злу, а старија увиђају релативност граница између њих); 3. Независност од санкција (млађа деца виде зло у неком чину јер га прати санкција, а старија раздвајају чин од санкције). Морални развој се посматра као саставни део ширег процеса интелектуалног развоја, па карактеристике мишљења на сваком развојном ступњу имају своје последице за морално суђење и понашање. Деца су по свом рођењу недруштвена, и временом уче да поштују друштвена правила, па морални развој карактерише постепено прихватање потчињавању моралним нормама и правилима понашања, али без могућности да се учествује и њиховом доношењу, јер дете безусловно верује да је морално оно што одрасли захтевају да се уради (хетерономна моралност). Налази многих Пијажеових истраживања показују да је мало дете себична, необуздана јединка, која није способна да саму

себе надзире, него је надзиру родитељи (друштвени чиниоци), па се стога дечија моралност и назива хетерономна (спољашња, туђа самом детету), у којој су спољашње забране и принуде једина дечија морална реалност (Поповић, 1978: 29). Стадијум моралне хетерономије (морални реализам, морална хетерономија, објективна одговорност, стадијум принуде) траје до 7-8. године живота, и има три главне карактеристике: 1. Моралност ауторитета и дужности (добар значи бити послушан, а исправно је оно што ауторитет наређује), 2. Поштовање слова, а не духа закона (непослушност мора бити кажњена, било од стране ауторитета или од стране природе), 3. Објективно схватање одговорности (брига о физичким последицама дела, а не и о намерама починиоца). У основи моралног расуђивања деце на овом узрасту стоје два когнитивна недостатка: егоцентризам и реализам, као и једносмерно поштовање одраслих (Миочиновић, 2004). До аутономије морала се долази кооперацијом, сарадњом и дискусијом, тј. заједничким трагањем за истином, до свести да се правила могу мењати и договором прилагођавати. „Изгледа да код детета постоје две издвојене моралности...први од ових процеса је процес принуде који доводи до хетерономије, а последица је морални реализам. Други је сарадња која доводи до аутономије“ (Piaget, 1968: 106). По речима Поповића (Поповић, 1978: 29), развијањем и сазревањем, дете у једном тренутку може да се одупре искушењима и да се подвргне сопственом надзору (самонадзору) делајући за општу добробит кроз уважавање туђе личности, па будући да таква моралност долази изнутра, без присуства спољашњих друштвених чинилаца, назива се независна, аутономна. Дете преваљује пут од хетерономне моралности коју карактерише принуда, до аутономне моралности, коју карактерише сарадња. Реципроцитет - узвратност (добар значи бити праведан) је пресудан чинилац за стицање аутономије, кроз стање у коме дете не трпи притиске, не суди према нечијим налозима, већ је самостално, уз свест да слобода мора бити и другима омогућена (Поповић, Миочиновић, Ристић, 1981).

Морална свест и способност за аутономно морално понашање састоји се од релативно самосталног одређивања моралних циљева и моралне самоконтроле. Основни пут развоја моралности представља процес њихове социјализације, кроз

спремност да се реагује на друштвено прихватљив начин, под утицајем групе којој припада, па позитивне реакције групе представљају снажан мотив да се друштвено пожељно понашање понавља. „Аутономија се, каже Пијаже, развија тек са узвратношћу када је обострано поштовање довољно јако да особа осећа у себи жељу да с другима поступа како би желела да они са њом поступају... Промена у социјалним односима доводи и до промена процена понашања других особа, јер се више води рачуна о мотивима и намерама починиоца дела, а не само о последицама дела“ (према: Миочиновић, 2004: 24). Апстрактно и само вербално моралисање, ван животних збивања и конкретних ситуација, немају никакво дејство на развој моралности.

По мишљењу Поповића (Поповић, 1978: 29) „од тренутка када су обнародовани Пијажеови налази о развоју дечјег моралног суђења па до данас, прикупљени су бројни психолошки подаци о развоју моралности и скоро сви говоре у прилог тезе да је морални развој у ствари напредовање од хетерономне ка аутономној моралности“, што је у складу и са хришћанским схватањима онтолошке и есхатолошке моралности, односно тумачењима значења слободе, те поменути Јанарасовим ставом о оставаривању, односно досезању остварености нивоа моралне зрелости у онтолошком и есхатолошком смислу.

1.2.2. Колбергова теорија развоја моралности

Анализирајући одговоре испитаника различитих узраста, Колберг (Kohlberg, 1976) је открио шест стадијума, тј. три нивоа у развоју моралног расуђивања:

1. Преконвенционални ниво (стадијуми 1 и 2), који одражава конкретно-индивидуалистичку перспективу; 2. Конвенционални ниво (стадијуми 3 и 4), који одражава перспективу члана друштва; и 3. Постконвенционални ниво (стадијуми 5 и 6), који одражава наддруштвену перспективу. Колберг (Kohlberg, 1976: 33) лепо описује ове нивое моралног расуђивања: „Један од начина да се ова три нивоа разумеју јесте да се њима размишља као о три различита типа односа између Ја и друштвених правила и очекивања. Ако се посматра са ове тачке, онда ниво I

представља преконвенционалну особу за коју су правила и друштвена очекивања нешто изван ње саме; ниво II је конвенционална особа код које је Ја поистовећено са правилима и очекивањима других, посебно оних која долазе од ауторитета; ниво III је постконвенционална особа која је диференцирала своје Ја од правила и очекивања других и одређује вредност помоћу начела које је сама изабрала“. Сходно томе, особа на првом нивоу размишља само о својим потребама, жељама и интересима, и интересима оних до којих јој је стало, али се не придржава конвенција и друштвених правила и очекивања. Особа на другом нивоу подређује своје потребе потребама и мишљењу групе или заједничким односима, и придржава их се зато што их приписује друштво или ауторитет, док се особа на трећем нивоу придржава стандарда на којима се добро и праведно друштво заснива, па разуме и прихвата друштвена правила кроз прихватање моралних начела која се налазе у основи тих правила. На сваком стадијуму моралног расуђивања могу се разликовати и два подстадијума, тј. два различита типа реаговања (А и Б), чије се разлике огледају у различитим моралним оријентацијама – хетерономној и аутономној, па тако подстадијум А једнострано истиче спољашње ствари и улоге, док подстадијум Б има већу реверзибилност, универзалност и уопштљивост, водећи више рачуна о духу, а не само о слову улога и правила.

Први стадијум (до десете године живота) има доста сличности са Пијажеовим стадијумом принуде (моралног реализма) и представља хетерономну моралност тј. морални реализам са егоцентризмом, кроз мишљење да су одређена дела сама по себи добра или лоша, на апсолутан начин. На овом стадијуму, егоцентризам се пројављује кроз неспособност детета да разликује сопствену перспективу од перспективе особе од ауторитета, док морална хетерономија значи да ауторитет доноси правила, одређује шта је добро, а шта зло, док размена добара и услуга почива на строгом реципроцитету, по принципу „око за око, зуб за зуб“. На другом стадијуму (до десете године живота) открива се индивидуалистичка, тј. инструментална моралност (инструментални хедонизам са начелом правичне размене), кроз разликовање своје перспективе од перспективе других особа, уз инструменталну размену услуга и добара примитивним обликом моралног

реципроцитета по принципу „ја теби, ти мени“, без осећаја за лојалност, захвалност и праведност. Трећи стадијум (од тринаесте до шеснаесте године живота, а код жена често кроз цео живот) карактерише међусобна нормативна моралност, кроз узвратност коју прате осећања захвалности, лојалности, љубави и обавезе, по принципу „чини другима што би желео да други чине теби“. Четврти стадијум (адолесценција, а код мушкараца често кроз цео живот) је везан за моралност друштвеног система, па је друштвени поредак са постојећим законима и правима најважнији за грађанина који се придржава закона, уз непристрасност и једнакост, са осећањима обавезе, дужности и лојалности према друштву у целини (перспектива одржавања друштва). У петом стадијуму (током касне адолесценције и раног зрелог доба) се јавља моралност људских права и друштвене добробити, уз „наддруштвену“ друштвено-моралну перспективу рационалног моралног делатника (перспектива стварања друштва), кроз процену ваљаности постојећих закона по томе у којој мери штите и унапређују основна људска права. Шести стадијум представља оријентацију према универзалним етичким нормама, рационално моралном перспективом, тако да су „морална начела рационални начини за разрешавање сукобљених захтева и интереса и одликује их универзалност, доследност, обухватност и заснованост на објективним интернализованим и идеализованим основама“ (према: Миочиновић, 2004: 38). Особа на овом стадијуму поштује друштвени ред и поредак, али уколико он крши људска права или начело правде, онда она дела у складу са моралним начелом. Будући да се расуђивање са шестог стадијума ретко среће, Колберг га је избацио из система скоровања, и дао му статус теоријског конструктора који одређује хипотетичку крајњу тачку (према: Миочиновић, 2004: 32-33).

У Колберговој теорији развоја моралног мишљења се тврди да се сва правила и институције које се тичу моралности могу тумачити процесима чијим посредством јединке преузимају одређене одговарајуће улоге, а њима управљају брига за туђу добробит и правда. Ступњеви моралног мишљења представљају инваријантне низове с тим што је сваки виши ступањ адекватнији у структуралном смислу од претходног тј. виши ступањ је развијенији, диференциранији и

интегрисанији, али и моралнији од нижих ступњева само у формалном смислу, па је мишљење на последњем ступњу универзалније него на претходном, слободније је од ауторитета и друштвених договора, те представља кохерентну и интегрисану целину, дакле зрелије је него на претходном ступњу (према: Поповић, 1978: 81). Сам морал заснован је на моралном суду тј. на одлучивању заснованом на моралном суђењу, а не на понашању нити на афектима и осећањима кривице, па се моралност дефинише универзалношћу и прескриптивношћу моралног суда, а не садржајем, кроз безличност, идеалност и универзалност (према: Поповић, 1978: 85).

По Колбергу морално расуђивање није могуће без усвајања улога, тј. стављања на место других особа, и ова способност (емпатија са другом особом) је неопходан предуслов моралног расуђивања, јер ако особа није у могућности да се стави на туђе место, онда не може ни да схвати постојећи морални сукоб. Логичком анализом овог става, долази се до закључка да појединац улази у морални сукоб као целовито биће, као личност, са свим својим особинама когнитивне и ванкогнитивне природе, па се чак не може ни искључити деловање несвесних импулса и наталоженог искуства и околности, тј. морално расуђивање и морално понашање су дело личности, а не само њених капацитета да логички мисли или учи појмове и норме (Стојиљковић, 2009). По мишљењу когнитивиста, постоји паралелизам између когнитивног и моралног домена, па снага ега утиче на везу између нивоа моралног суђења и моралног понашања испитаника, али, по резултатима новијих истраживања Поповића и Момировића, величина необјашњене варијансе упућује на деловање фактора некогнитивне природе, и на виши степен повезаности и бројније релације између моралне и конативне сфере, него између моралне и когнитивне сфере личности (Момировић, Хорга, 1990).

1.2.3. Аронфридова теорија моралне правде и постепене смене друштвеног искуства

Аронфрид (Aronfreed, 1976) у својој теорији моралног развоја главно место додељује савести, која представља широк и обухватан појам, будући да моралност

не тумачи једино моралним мишљењем (у складу са когнитивистичким теоријама), нити једино осећањима (што одликује психоаналитичке теорије), него заступа мишљење, утемељено на основу многобројних својих и туђих истраживања моралног развоја, да и деца и одрасли имају више извора моралног сазнања који се не опажају у радњама, па однос савести и владања објашњава афективним корелатима когнитивних садржаја, без којих се владање не може довести у везу са савешћу. По њему вредности имају несводиве афективне компоненте, јер уколико се потенцијална радња смести само на когнитивну димензију или у стандард савести, не добија се вредност. У овом ставу се огледа кључна разлика између Аронфридове теорије и когнитивистичких, па и бихејвиористичких теорија, јер није довољно служити се само подстицањем моралног мишљења у процесу моралног васпитања, него се мора укључити у стрепња и спољашњи надзор, што представља почетак подруштвљавања и морализовања деце (према: Поповић, 1978: 65, 101). По Аронфриду (Aronfreed, 1976, према: Поповић, 1978: 104) „основна когнитивна и афективна супстанца моралне вредности уобличава се рано и то у процесу подруштвљавања и потом остаје релативно постојана. Током времена она се потчињава све издиференциранијим структурама мишљења и његовој повећаној моћи. Ово разликовање супстанце и форме омогућава нам да разумемо утицај правила културе на морални развој. Значи да основна супстанца димензија моралне вредности може да се разликује у друштвима, а униформности се налазе у формама, или структурама које дечји когнитивни оператори намећу супстанци“. Критеријум моралне зрелости, по њему, није највиши степен моралног суђења, него је то владање, и непревиђањем значаја мишљења, он инсистира на томе да је саставни део друштвеног понашања управо морално понашање тј. морално владање. Развој моралног суђења је континуиран процес, па се когниција стиче посредством дечијег непрекидног представљања свега што даје искуство тј. за васпитне сврхе је најважнији утицај друштвених доживљаја и тако насталог искуства на супстанцу и преобликовање савести. Он сматра да Колбергови ступњеви моралног развоја нису реално издвојени ступњеви развоја, него само посебни случајеви дечијег општег когнитивног развоја. Непосредан утицај

васпитача на дете, кроз уобличавање понашања васпитаника посредством награде и казне, је од пресудног значаја, с тим што чиниоци који утичу на понашање нису првенствено когнитивни него афективни. Бошко Поповић (Поповић, 1978: 70) разматра овај приступ развоја моралности речима да „уколико је тачно Аронфридово добро засновано гледиште да развој моралности зависи од детињих односа са друштвеном средином, онда морални садржаји играју пресудну улогу у развоју...Они обухватају посебну врсту представа (репрезентације које укључују и симболичке функције), што значи да су промене у деце повезане с променама „оператора“ који су нађени у дечјем сазнавању друштвеног и физичког света... Према томе, ту нема унутрашњег моралног статуса“. Аронфрид (према: Поповић, 1978: 105) се не ослања само на знање, јер когнитивна знања нису довољна за радњу и често се не остварују, па јаз између знања и акције показује да афективност покренута дечијом проценом могућих алтернативних акција, јесте важна али недовољна да усмери избор који има већу вредност на димензији моралности. Он не потцењује ни когнитивне ни афективне механизме, али даје значај вербализацији друштвених стандарда, па њихови представници морају бити пренесени деци речима, јер представе постају делотворне једино ако се повежу са афектима, а „процесом подруштвљавања друштво преноси на младе поред знања и мотиве за радње“. Из овога произилази да су афективна стања темељ процеса учења којима се деца социјализују, док стечене диспозиције за одређена понашања испрва веома зависе од дечијег искуства у друштвеној средини, па васпитач, родитељ, наставник и друге особе које се баве дететом, имају пресудну улогу кроз похваљивање или критиковање детета, али и пружање узора васпитанику. Такође, без говора нема когнитивних моћи, јер оне оспособљавају дете да не буде увек везано за непосредне или конкретне представе радњи и њихових последица, па „дуж тако настале когнитивне димензије налазе се особине понашања, његове последице по децу или друге особе и спољашњи услови под којима се понашање одвија...детиње искуство у друштвеним околностима је генератор развоја тих апстрактних представа, као и извор афективних вредности које се везују за разне тачке когнитивне димензије“ (према: Поповић, 1978: 112-113). По његовом

мишљењу, поунутрено владање никада није потпуно независно од надзора спољашњих знакова, а владање које је под интернализованим надзором не постаје неизоставно равнодушно на потврђивање, или уобличавање посредством дечијег искуства. Когнитивни и вербални надзор представљају још један механизам подруштвљавања, који нам говори да непосредне дражи које надзиру понашање морају да буду подређене представној когницији, уз постојање хијерархијског односа различитих типова представних когнитивних функција. По његовим налазима, постоје три равни у развоју вербалне представне контроле понашања, па је прво понашање везано за непосредан надзор конкретних дражи, на другој равни понашање може да надзире вербални посредник који замењује, представља, конкретне дражи и на трећој равни је понашање надзирано вишим, симболичким вербалним представницима (према: Поповић, 1978: 115). Опсервационо учење виђењем и имитовањем такође представља механизам подруштвљавања, у којем дете види понашање родитеља које производи дражи са јаком афективном вредношћу за њега, и оно понавља понашање родитеља уколико вредност когнитивне представе одговара индуковању позитивних ефеката или смањењу аверзивних. Емпатијско и посредничко искуство представљају афективно искуство које изазива знак у одговарајућем афективном стању друге особе, док је посредничко искуство израз који се користи кад афективни доживљај једне особе одговара ономе што би та особа осећала када би била у условима у којима је неко други. Аронфрид разрађује и механизме социјализовања алтруистичког понашања и симпатије, који чине изворе позитивне контроле владања, и то су пријатне околности у којима деца виде туђе понашање и које покрећу и подстичу имитовање попут награде и осталих позитивних исхода. У складу са тим, поунутрено владање се приписује позитивној и аверзивној контроли, тј. утицајима и награде и казне (потискивање). Аронфридово тумачење моралности и моралног васпитања нераскидиво је повезано са потискивањем, које представља пасивно спутавање активног понашања, па подруштвљавање обухвата учење да се активно понашање потисне како би се избегло кажњавање. Критеријум поунутрености представља дечију реакцију на сопствени преступ, независно од спољашњег надзора или

претње кажњавањем, па је стрепња, која мотивише реакцију, непосредно спојена са унутрашњим пратиоцима самог преступа, и од тог друштвеног чиниоца зависи да ли ће јединка доживети страх, осећање кривице или стид (Aronfreed, 1968, према: Поповић, 1978: 118). Даља анализа социјализовања открива четири типа реакције на почињен преступ – самокритику, надокнаду, исповест и реакцију усмерену на спољашње кажњавање, док специфичне когнитивне структуре одређују квалитете дечијег доживљавања аверзивних промена у афективним стањима, а подрушпљивање у томе има удела кроз повезивање дечијих доживљаја тих промена са њиховим препознавањем сопствених преступа. Страхом он назива аверзивно стање које прати преступ уколико квалитет његовог доживљаја одређује когнитивна усмереност на спољашње изворе аверзивних последица по преступника. Осећање кривице се појављује када квалитет аверзивног стања које долази после преступа бива одређен моралном проценом самог прекршиоца, па је ово осећање одређено доживљајем стрепње кроз когнитивни филтер, што говори да осећање кривице није нужно веома поунутрено стање. Стид представља аверзивно стање после преступа чији је квалитет доживљаја одређен когнитивним равнањем према видљивом преступу, и он се најлепше опису сазнањем да је видљиво оно што јединка сматра да не треба јавно показати (Aronfreed, 1968, према: Поповић, 1978: 120). Аронфрид каже да је вредност јединке, или друштвени поредак вредности, релативно постојана когнитивна и афективна диспозиција, која није чврсто повезана са специфичном радњом или конкретним присуством посебних срединских догађаја, па вредности имају несводиве афективне сачиниоце чија им природа и снага помажу да успоставе надзор понашања, што значи да није довољна само когнитивна супстанца вредности (према: Поповић, 1978: 248). Он види границе до којих се могу извести генерализације из налаза о суђењу деце различитих узраста, тако да начела суђења могу бити зајемчена когнитивним способностима, независно од награда и казни, па у складу са тим он ставља на прво место подизање деце у специфичној култури. Развојне промене савести он замишља као континуирану везу детињих когнитивних структура са његовим друштвеним искуством (према: Поповић, 1978: 267). Према Поповићу (Поповић,

1978: 136), главне тачке Аронфридовога учења о стицању и развоју савести су следеће: 1. ход од процене своје радње на основу њене непосредне последице по себе до процене помоћу ширих начела друштвене пожељности или обавеза, који представља врсту когнитивне смене у чијој је основи постепена промена дечијег друштвеног искуства; 2. наспрам тезе да морално мишљење треба да надвлада емоционалне предрасуде, стављена је теза да морално васпитање мора да се темељи на афективним диспозицијама стеченим у раном детињству; 3. основне когнитивне и афективне супстанце моралних вредности стичу се у раном детињству, а морално суђење и владање се развијају непрекидним садејством дечијих когнитивних капацитета и друштвеног искуства, па су когнитивне промене пресудна детерминанта у дечијем примању социјалног искуства.

На основу горе наведених размишљања, може се увидети веза и компатибилност психологије морала и хришћанских ставова о есхатолошкој моралности, у смислу значајног разумевања једних са другима, односно могућности да се међу њима не налазе супротности. У есхатолошкој моралности, степени у развоју моралности су одређени донекле различитим принципима, али је доминантност слободе и индивидуације на путу ка испуњавању и остварењу ипостаси - личности моралношћу, заједничка црта.

1.2.4. Олпортова теорија усавршавања моралности и зреле религиозности

Гордон Олпорт (Allport, 1963: 267) у својој теорији избегава да изведе вредности из човекове природе, него их изводи из психолошког искуства и проактивне рационалности, па наглашава могућност тестирања етичких теорија о вредностима, помоћу налаза друштвених наука, али је у центру пажње ипак човекова личност, што изражава следећим речима: „Сматрам да ће испит наше дораслости да постојимо и напредујемо бити наша способност да у блиској будућности истински допринесемо постављању дијагнозе и лечењу истакнуте

болести наших дана. Болест на коју мислим није рат, пошто је савремено ратовање само симптом изворног болесног стања“. По њему се студије човекове личности не могу издвојити од истовременог студирања питања како култура утиче на понашање, како одређене околности уобличавају понашање, и у каквом су односу понашање и улога коју играмо у датом пољу, па кроз критику и тестирање етичких теорија, наводи следеће замерке: 1. Теоријама о аскетизму, које тврде да човек тежи једностраном животу, а не пуном и обилном, па је моралност потискивање или негација човекових могућности да се развија; 2. Ауторитарној моралности, због свођења доброг на послушност и поступање с одраслима као да су деца; 3. Легалистичким теоријама, јер прописују моралност помоћу „мораш“ или „не смеш“, и тиме не руководе човека у „новим и променљивим сусретима свакодневног живота“; 4. Утопијским теоријама због неспособности да упуте човека из данашње пометености ка крајњим блаженствима која наговештавају; 5. Утилитарним и хедонистичким због става да срећа не може да постане достижан циљ, пошто је она само пратилац или нузпроизвод делатности која је одређена другим мотивима (према: Поповић, 1977). Олпорт сматра да је филозофији потребно да, уз помоћ друштвених наука, поново размотри питање основних покретача целокупне моралне активности човека, кроз основна питања мотивације, тако да човеков стечени поглед на свет и филозофија живота сачињавају „централни мотив живота“. Он не прихвата замисао о човековој реактивности и „реактивности из дубине“ у психоанализи, него заступа финалистичка тумачења Адлера, Јунга, Ериксона, Фрома и Голдштајна, који тумаче човека као биће у процесу настајања, и тај став је донекле сагласан и са Јанарасовим тумачењем човека створеног по лику и подобију Божијем, човека који је позван на непрекидно састваралаштво и узрастање до мере висине раста Христовог. Олпорт (Allport, 1963) интенцијом назива извесну отпорност и постојаност у човеку, карактеристичну за морално понашање, док филогенетски образац говори о прошлости организма, али не казује како ће будуће понашање изгледати, па филогенетски и механички обрасци изједначају мотиве и жеље људи, као и њихове моралне аспирације с нагонима робота или глодара, и на тај начин лишвају човека

онога што га најјасније издваја од осталих бића, а то је морална аутономија. Менталистички појам интенције означава аспекте мишљења и мотивације који су пресудни за сложено, афилативно, морално владање, па је свет приватних жеља, аспирација и савести, који се тиче свега што човек настоји да учини, покретач понашања који је усмерен будућности, а настао као реакција на преокупацију прошлости. Филозофија живота по њему може да буде „функционално аутономна“, па је „централни мотив“ усмерен неком циљу когнитивног карактера у будућности, који има вредносну одлику, али нема неизоставно корене у прошлости. Морална зрелост се развија из рудиментарних етичких ставова детета, па првобитна савест типа „мораш“ претходи савести типа „треба“, али се у процесу трансформације од једног вида савести до другог уочавају три важне промене: 1. Спољашње санкције уступају место унутрашњим, посредством механизма идентификације и интројекције; 2. Искуство доживљавања страха и заповести у виду наших изрека „мораш“, замењује се слободним избором, самопоштовањем и осећањем дужности у првом лицу „ја требам“; 3. Прелаз са навике за послушношћу на слободно одлучивање, које даје основни смер владања обезбеђујући усвајање широке схеме вредности. Уколико рана идентификација и разне забране буду једини извор вредности и савести, тада ће током времена доћи до слабљења савести, па само слободно одлучивање обезбеђује да се одржи у животу свест о вредностима и њено разумско коришћење у непознатим околностима на које се јединка није већ привикла у ранијим раздобљима живота, када су ране идентификације и стечене навике имале своју сврху. Процес трансформације „средстава у циљеве“, спољашњих вредности у унутрашње, јесте у ствари сама „функционална аутономија“, и њоме он објашњава стицање зрелих мотива, мотива који су независни од својих првобитних „тензија“, па су неки психолози назвали његово учење „декларацијом слободе личности“.

„Функционалном аутономијом мотива се објашњава и стицање и успостављање трајних, независних вредности и слободног суђења, а она јесте стечен мотивациони систем који извире из тензије која није више исте врсте као

„антедецентне тензије“ из којих је изведен стечени систем“ (према: Поповић, 1977: 196).

Гордон Олпорт је посебан допринос дао психологији религије својим схватањем „религије зрелости“, укључујући разлику између зреле и незреле религиозности, тј. интринзичне (унутрашње) и екстринзичне (спољашње) религиозности или религиозне оријентације. Божин (Божин, 2015: 38, 46) анализира Олпортов однос према религији, кроз разликовање његове индивидуалне религије, окарактерисане као зрео религијски сентимент или интринзична, унутрашња религијска оријентација, од његовог научног доприноса психолошком изучавању религије, психологији религије и религијској психологији. Олпортов допринос психологији религије се огледа у значајном покушају одређења зреле индивидуалне религије, операционализацији тог одређења и емпиријском истраживању облика религиозности и корелата ових, као и односа између религиозности и предрасуда. Он приказује разлику између две врсте усмерености или мотивације оних који одлазе у цркву: 1. Екстринзична тј. спољашња религијска оријентација је карактеристична за особе које своју религију користе као средство за остваривање личних циљева (стицање пријатеља, престиж, материјална корист, забава, утеха) и ову оријентацију има већина религиозних људи; 2. Интринзична тј. унутрашња религиозна оријентација је карактеристична за мањину правих и искрених верника који су посвећени религији и служе јој, а не служи она њима, тј. они усвајају целокупни религијски систем и живе према њему. Олпорт наводи шест критеријума или атрибута по којима се зрео религијски сентимент разликује од незрелог: 1. Диференцијација представља зрео, веома богат, сложен и суптилан религијски сентимент, па ће особа са издиференцираним религијским сентиментом критички разматрати питања у вези са религијом и црквом, уочити позитивне, али и негативне аспекте ових појава, док ће она са неиздиференцираним религијским сентиментом тежити да о тим појавама не размишља много, те да их некритички прихвата, што обично доводи до потискивања конфликта, анксиозности и предрасуда (Allport, 1950: 57-63); 2. Аутономни динамички карактер такође представља зрео религијски сентимент као

аутономан мотив који не покрећу телесне потребе и жеље, па услед ове функционалне аутономије религија има снагу да трансформише животе људи. Зрео религијски сентимент није компулзивног карактера и не доводи до фанатизма, већ до њега доводе „несвесне силе“ које су део незрелог, некритичког и неиздиференцираног религијског сентимента (Allport, 1950: 63); 3. Конзистентност моралних последица представља „моралну снагу“ зрелог религијског сентимента, па се висок ниво моралности на дуже стазе не може одржати без идеализма и мита о бићу, јер незрео сентимент доводи само до привремених промена у моралној сфери (Allport, 1950: 66-67); 4. Свеобухватни карактер представља животну филозофију зрелог религијског сентимента, која уноси ред у различита животна искуства, емоције и вредности, па се зрео религијски сентимент разликује од упоредивих секуларних појава као што су хуманизам, реформизам или комунизам, јер је обухватнији од свих наведених (Allport, 1950: 69); 5. Интегрална природа се изграђује кроз тежњу зрелог религијског сентимента за остварењем у виду интегралног, хомогеног и хармоничног склопа, суочавањем са низом тешких задатака и проблемом зла, и уз јасну свест да се то никада у потпуности не може остварити, те да је то доживотни задатак (према: Божин, 2015: 44); 6. Хеуристички карактер је у вези са зрелим религијским сентиментом, за који је карактеристично непрестано трагање, па је верник у том стадијуму свестан базичне неизвесности свега, кроз сумњу и трагање за одговорима на проблеме са којима се суочава (према: Божин, 2015: 45). Касније је он, узимајући у обзир критеријуме зрелости или менталног здравља до којих су на основу теоријских разматрања и емпиријских истраживања дошли Ериксон, Барон или Маслов, додао још три критеријума (атрибута) по којима се зрео религијски сентимент разликује од незрелог: 1. топао однос према другима; 2. опажање, мишљење и деловање у складу са „стварним светом“; и 3. базична емоционална сигурност и прихватање себе (Allport, 1969, према: Божин, 2015: 49). По Олпортовој (Allport, 1950) теорији, током раног детињства у дечијој свести нема религије услед непостојања довољно развијених когнитивних способности, па деца своју религиозност у том узрасту испољавају поступцима (сагињањем главе, укрштањем руку или понављањем

једноставних молитава) без поимања значења истих. Поштујући Пијажеова истраживања развоја мишљења, Олпорт даље износи да је на следећем ступњу дечија религиозност прожета антропоморфизмом, егоцентризмом и магичним мишљењем, уз осетљивост на противуречности и недоречености у својим дотадашњим схватањима и у ономе што је научено од одраслих, док се у адолесценцији јавља потреба за темељним преиспитивањем свега примљеног од других, па адолесцент гради сопствени систем на основу личног размишљања и искуства. Ова фаза је веома важна за развој зрелог религијског сентимента, који се код већине људи и не формира, него остаје незрео, на степену формираном у детињству. Закључак који се може извести после навода претходних идеја овог великог психолога религије говори да религијски сентимент јесте значајан аспект човекове личности, и исти може бити зрео или незрео, али је код сваког појединца он јединствен и непоновљив.

1.2.5. Јунгова теорија индивидуације

Психолози сагледавају питање развоја личности и религиозности теоријом да психа представља целокупност свесних и несвесних психичких збивања, а сфера свести је само мали делић тоталне психе. Велики део садржаја свести се или заборавља или потискује, најчешће јер буди осећања непријатности, па ова област заборављених или потиснутих садржаја припада индивидуалном тј. личном несвесном. Идући корак даље од Фројда, Јунг (Carl Gustav Jung) претпоставља да несвесни живот човека, осим идивидуалног несвесног, садржи и колективно несвесно, које је дато пре сваког личног искуства и садржи опште, за цело човечанство типичне наслеђене форме опажања и разумевања, које он назива архетиповима. „Они представљају огромно духовно наслеђе људског развоја; они су отисци општељудског искуства стицаног у току хиљада година у типичним, увек понављаним ситуацијама... архетиповима, несвесним, филогенетски наслеђеним енграмима психе, Јунг је придавао изванредну важност“ (Јеротић, 1995: 15). Његови архетипови, као невидљиви корени свести и наслеђени модуси психичке функције биполарне структуре (јер носе у себи како тамну тако и светлу

страну), прилично су блиски Платоновим „идејама“, које су праслике потпуне савршености, и они су само формално, али не и садржајно одређени, па као праизвор читавог људског искуства, продиру из несвесног у нашу свест извандредном снагом, постављајући задатак и обавезу да их свест на најбољи могући начин интегрише и искористи за даљи развој личности. Под психичком функцијом Јунг (Jung, 2013) подразумева психичку делатност која остаје, упркос разних околности, увек иста и независна од могућих садржаја, па у складу са тим постоје четири основне психичке функције: мишљење и осећање (које су рационалне), и интуирање и осећање (које су ирационалне), и према њима два основна психолошка типа личности: интровертни и екстровертни.

За разлику од Фројда, Јунг сматра да религија није ни неуроza ни илузија, нити је изданак индивидуалнопсихолошких структура, него је она битан феномен човековог колективног, друштвеног и индивидуалног, личног живота. Она не само да није патолошка појава, неуроza, већ је здрава, нормална, па и нешто много више од тога, она је услов душевног здравља и смисленог људског живота. Будући да је човек у својој суштини *homo religiosus*, његова душа је природно религиозна, па психологија не може и не треба да се бави испитивањем онтолошких претпоставки религије, за њу није право питање да ли постоји Бог, него да ли у човеку постоји представа Бога. На основу компаративног истраживања разних религија, митологија и ритуала, Јунг сматра да у колективно несвесном сваког човека постоји архетип Бога, *imago Dei*, као и архетип ђавола, васкрсења (према: Требјешанин, 2015: 29). Према Ћорићевом (Ћорић, 2003: 82) мишљењу „Јунг је поставио религиозност као средишњи, свеприсутни проблем и вриједност људског живота, тврдећи да је религија неоспорно један од најранијих и најопћенијих изражаја људске душе“. Њега у аналитичком проучавању религиозних појава не занимају индивидуалнопсихолошке, него првенствено колективнопсихолошке структуре, чији су изданак религијска веровања, симболи и ритуали, па се сходно томе залаже за феноменолошки и аналитички приступ религијским појавама, односно занима га истраживање искључиво психолошке егзистенције религијских идеја и концепата, кроз појаве, збивања, доживљаје, али се не бави њиховим

онтолошким или теолошким утемељењем, па за себе каже да се ограничава на посматрање феномена и да се уздржава од сваког метафизичког или филозофског начина посматрања. У контексту тога, суштина религије је у снажном доживљају нуминозног и опажању трансперсоналних, оностраних сила које владају човеком и управљају његовом судбином мимо и против његове воље, кроз доживљај неког надмоћног, силовитог и непојмљивог дејства које не проистиче из акта властите воље. Према томе, „религија је посебан став људског духа, који би се, у сагласности са изворном употребом речи *religio*, могао формулисати као човеково брижљиво узимање у обзир и посматрање извесних динамичких фактора, који се схватају као „силе“: духови, демони, богови, закони, идеје, идеали... које је у свом свету доживео као довољно моћне, опасне или добронамерне, да би им посветио одговарајућу пажњу, или пак као довољно велике, лепе и смисаоне да би им се побожно молио или их волео“ (Jung, 1938/1984: 84, 86-87). Требјешанин (Требјешанин, 2015: 31) наводи Јунгову теорију по којој су религијски обреди, догме, идеје, представе и симболи израз колективног несвесног, његове мудрости, архетипа Бога и религиозне функције душе, па у древним митовима, веровањима, ритуалима, култовима, визијама, сликама и великим сновима долази до изражаја универзални религиозни архетип, који је неизбрисиво угиснут у човекову психу и који производи најразличитија веровања у разним епохама и културама. Круна Јунговог стваралачког подухвата и научног достигнућа јесте његова теорија о индивидуацији. По Јунгу, свака личност спонтано и незадрживо тежи ка самоостваривању и напредовању, уз сукобе, борбу, па чак и неурозу, који су присутни у сопственом индивидуалном или колективном несвесном, па целина личности може бити остварена тек када се главни парови супротности унутар личности релативно диференцирају, и када су свесна и несвесна сфера личности повезане, уз слободно притицање животне енергије. Целина личности је увек релативна, а човек је задатак да целог живота непрекидно ради на њој, па је, „као потпуно остварење целине нашег бића, недостижан идеал, а недостиживост, међутим, није противразлог идеалу, јер идеали нису ништа друго до путокази, никад циљеви“ (Јеротић, 1995: 19). Развој личности је у исто време и милост и

проклетство, уз усамљеност и верност сопственим законима, па стога само онај ко оствари индивидуални развој своје личности, може да заузме своје право место у колективу, док они који то не остваре бивају ограничени спољашњим забранама и дужностима, које, будући да нису унутрашњи императив, немају праву вредност ни за индивидуу ни за друштво. Према Јеротићу (Јеротић, 1995), овај индивидуациони процес је у својој укупности у ствари спонтан, природан и аутономан, и потребно је да на овом путу личног узрастања буде присутан и други човек, пријатељ, рођак, свештеник или психотерапеут. Индивидуациони процес се збива у два животна раздобља, кроз „иницијацију у спољашњу стварност“ и „иницијацију у унутрашњу стварност“. Прва етапа овог процеса води сусрету са човековом „сенком“, „другом страном“ или „тамним братом“ у човеку, представљајући архетипску фигуру, која се у представи примитивног човека појављује и данас, персонификована у разним формама. Јунг (Јунг, 1977) не сматра да „сенка“ увек представља нешто негативно, већ напротив, има позитивну вредност, јер је до тренутка сусрета са свешћу почивала латентно у несвесном, пригушивана осталим функцијама психе, па суочити се са својом „сенком“ значи беспопшедно и критички постати свестан свога бића, и док се ово у личности не одигра, доминантан је механизам пројекције као део свакодневног искуства. „Све оно што морална свест процењује као тамно, негативно, нечисто, једном речи, све оно што припада сопственом „алтер-егу“, преноси се на околину, на родитеље, брачне партнере, пријатеље, претпостављене, чак друге државе и народе...јер, тек онда када се научи разлика између себе и „сенке“, уколико се пуном свешћу призна реалност ове као једног дела бића, може се очекивати позитиван успон нашег индивидуалног пута, на коме нас очекују даљи сусрети и даља обрачунавања са самим собом...човек тек тада може да прими нове дужности и нове терете... он је тек тада постао свестан озбиљности свога животног задатка, јер не може више да каже да је само у других грешка и да се само против других морамо борити. Овакав човек постаје сада свестан да све што се у свету наопако дешава, дешава се повремено и у њему самом, па да према томе и сам сноси део одговорности за оваква збивања... Сада постаје јасно зашто се велика мисао

Достојевског „Сви смо пред сваким криви“ ставља изнад Кантовог категоричког имератива“ (Јеротић, 1995: 22). Следећи функционални комплекс психе Јунг (Jung, 1977: 177) назива „персоном“, која је нека врста компромиса између индивидуе и друштва, и носи у себи два фактора: „ја-идеал“, жељену слику о себи, и идеал-лик, који друштво поставља према човеку и према коме човек треба да се равна. Персона је нужен и еластичан шпит који човеку осигурава релативно природан, одмерен и лак начин опхођења са околином, мада прејака идентификација индивидуе са њеним „ја-идеалом“ без вођења рачуна о потребама друштва, може појединца учинити усамљеником, чудаком и особењаком који се не уклапа ни у какву ужу или ширу заједницу. Следећа етапа у индивидуационом процесу личности јесте откривање „анимуса“ и „аниме“ који посредују између „ја“ и унутрашњег света личности, као што „персона“ посредује између „ја“ и спољашњег света, па је „... вечиту Еву у сваком мушкарцу Јунг назвао Анима, односно вечитог Адама у жени Анимус, сматрајући их архетипским вредностима...све дотле док су различити аспекти несвесне психе једни од других одвојени, недиференцирани и још неприкључени свести, може се слободно рећи да читаво несвесно мушкарца носи женске, а жене мушке ознаке“ (Јеротић, 1995: 24). Врхунац индивидуационог процеса за Јунга представља достизање „јаства“, које представља надређену вредност свесном Ја, па као што је Ја центар свести, тако је Јаство центар психичког тоталитета. Остварење Јаства у свесној личности значи, не само помицање дотадашњег психичког центра, већ и потпуно измењен животни став и комплетан преображај личности (Jung, 1977). У складу са тим, идеја Јаства као гранични појам, сличан Кантовој „ствари по себи“, представља трансцедентни постулат који се психолошки може оправдати, али се научно не може доказати. Јунгова психотерапеутска метода је усмерена на целину психе и потребу личности за индивидуацијом, па је крајњи циљ његове терапије слобода моралног одлучивања, која се постиже повећаном свешћу о величини и тежини задатка који стоји пред сваким човеком, а не негирањем конфликта, не постискивањем, него обуздавањем и владањем конфликтима. Зато његова „индивидуална психотерапеутска метода овде прераста у један општи поглед на психу савременог

човека, његове узлете и падове, дубоку кризу у којој се нашао човек развојем технократске цивилизације, поглед који не може да сакрије дубоку забринутост, па и песимизам“ (према: Јеротић, 1995: 34). Јунг зато не придаје значај редуktivној анализи прошлости човека, нити његових снова, него наглашава откривање смисла његових ставова и проблема, тј. смисла живота, па су морални проблеми личности центар његове психотерапије. Проблемом религије човек почиње да се бави тек када ступи на пут индивидуације и када се превасходно бави духовним проблемима, као што су самоспознаја, врховне вредности, Сопство, па се у складу са тим налази смисао у вези моралности и религије. Он моралност тумачи из угла религиозног становишта речима да је важно да имамо тајну и наслућивање нечега о чему се не може знати, да живимо у једном свету који је, у извесном смислу, тајанствен, и да се у њему дешавају и доживљавају ствари које остају неразјашњене, па је живот од почетка бескрајно велики и недокучив... Најважнији задатак васпитања одраслих људи јесте освешћење архетипа Божије слике, јер су религиозне идеје о светом, Богу, злу, греху, бесмртности и души, колективне идеје које су од највеће сугестивне и емоционалне снаге. Религијске догме, устаљени ритуали и симболи, као што су литургија, молитва, исповест, који су вековима изграђивани током развоја културе, делују као спасоносно средство одбране од ужаса који изазива непосредан сусрет човека са оним пресним нуминозним, моћним, неконтролисаним и неукротивим архетипским силама које пребивају у његовом несвесном, док сама религија има превентивну, исцелитељску и терапеутску улогу, па уколико нам спасоносно религиозно искуство „помаже да живот уредимо тако да буде здравији, или лепши, или потпунији, или смисаонији, како за нас саме тако и за оне које волимо, онда мирно можемо рећи: „То је била милост Божја“ (Jung, 1938/1984: 203). Требјешанин (Palmer, 2001, према: Требјешанин, 2015: 35) наводи да неки теолози, попут Морена, Хостија и Шлусера, благонаклоно прихватају његово психолошко, архетипско схватање представе Бога, као и истраживање корена хришћанских идеја, догми и симбола, али су многи други теолози критиковали његове идеје због психологизације идеје бога и редуковања Бога на психичку појаву, на један од архетипова колективно

несвесног, па се по Јунгу Бог не открива човеку, него човек у себи самоме открива Бога. Када је целокупни јеврејски народ као Месију очекивао једног империјалистички и политички енергичног јунака попут римског Цезара, Христос је своју месијанску опредељеност испунио мање за своју нацију него за римски свет, и човечанству указао на стару истину да тамо где влада сила нема љубави, и тамо где влада љубав не вреди никаква сила. По њему „јединствени живот хришћана постао је посвећени симбол, јер представља психолошки прототип јединог живота пуног смисла, тачније речено, живота који стреми индивидуалном, то значи апсолутном и безусловном остварењу свог, себи својственог, закона“ (Jung, 2008: 168).

Горе наведене психолошке теорије моралности афирмативно гледају на феномен религиозности, као и на проблем компатибилност религије и морала у човеку, што указује на оправданост потребе за верском наставом у школи данас, као и на потенцијално позитивне ефекте које она може имати на ученике, у процесу њиховог моралног формирања и узрастања у знању и врлинама. Уз сагледавање и критичко промишљање значаја до сада поменутих питања, у редовима који следе биће наведена најважнија религиозна осећања која су у тесној вези са моралним својствима личности, уз анализирање периода адолесценције, као и односа младих према религији.

1.2.6. Утицај религиозних осећања на морална својства личности

Религиозних осећања има више, а најважнија су зависност, дивљење, религиозни страх, љубав и светост, и сва су она у врло блиској вези са моралношћу (Калезић, 1972).

Осећање зависности представља сплет многих осећања која прожимају религиозног човека, и оно је једна од битних компоненти религије, која се огледа у уочавању човекове зависности од Бога и његове немоћи наспрам Божије свемоћи. Ово осећање је негде јаче а негде слабије изражено, док је посебно присутно у богослужењима. У православној цркви у великопосним богослужењима се посебно

истиче човекова ништавост и скрушеност пред Богом. Кроз цело Свето Писмо истиче се свемоћ Божија и немоћ или ограничена моћ човекова, а посебно у Псалтиру који је пун лирских момената и искреног признања немоћи покајног песника цара Давида. У Јеванђељима су такође врло конкретно и сликовито, приказани слични моменти: истакнуто је да је Бог свемоћан и свезнајућ и да без Његове воље ништа не бива, те да човек својим ограниченим снагама не може ништа да учини (Мт. 6, 27; 5, 36). Осећање наше зависности од Бога није само субјективни израз наше немоћи, него оно има и свој основ, који се најбоље истиче речју раб Божији – слуга Божији, како се у хришћанској цркви назива сваки човек.

Осећање зависности се често испољава на психолошком основу, чак и онда када млади прогласе себе за врховно мерило света и највишу силу, и иако потенцирају своју независност, свесно или несвесно повремено долазе у ситуације кад не могу дати афирмативан исказ о својој независности. Њихово убеђење и независност је чисто психолошки акт који ипак некада изгуби своју снагу јер нема ослоњаца ван свога субјекта. Млади нису довољно, а често ни уопште, свесни да имају у себи осећање зависности које испољавају кроз разне облике сујеверја.

Осећање дивљења је такође религијска компонента, и као таква је особина само човека. Млади често сагледавају своју ништавност и увиђају Божију свемоћ, најпре посматрајући природу око себе која јесте дело Божијег стваралаштва. Они се диве лепоти створеног света око себе, а за то су сва остала бића нижег ранга неспособна. Слободно можемо рећи да је човек постао човеком онога момента када је почео да се диви природи која га окружује, и за коју верује да је одсјај величине и савршенства Божијег. По Платону чуђење је почетак философије (према: Коплстон, 1999). Природа је била један од главних извора природног Божијег открочења. Природу су посматрали многи мислиоци а нарочито песници, дефинишући је као књигу у коју је прст Божији моћно и неизбрисиво уписао своје име. Њу могу да читају и неписмени, и зато се често дешава да и прости људи – пастири и земљорадници, који су у најнепосреднијем контакту с њом, имају чиста и бујна религијска осећања која испољавају дивљењем. Кант (Кант, 1970) истиче да га ништа толико не одушевљава колико звездано небо над њим, и морални

закон у њему и ово двоје му говори да постоји Бог. Ово је доказ да дивљење као религиозна компонента постоји код религиозних људи без обзира на степен њихове учености и културног нивоа и времена у коме су живели.

Религиозни страх је трећа компонента религије и он се назива још и страх Божији. Приметан је не само у религијама примивних него и у религијама културних народа, не само у политеистичким религијама, него и у монотеизму. Он је, по речима Светог Писма, почетак мудрости (Пс. 111, 10). Богослужење православне цркве такође наглашава ову компоненту религиозности – Црква се свакодневно моли за оне који са страхом Божијим и вером улазе у храм (велика јектенија), и позива да се Светом Причешћу приђе са страхом Божијим и вером (на Литургији).

Страх као психолошки доживљај има свој квалитет који зависи од врсте страха. Приликом осећања кривице, код младих се јавља специфично психичко стање: они се боје казне за почињену кривицу, па зато и дрхте пред родитељем, наставником у школи, дете пред прутом... Постоји још један мотив страха: кад се млади плаше неких измишљених бића – вештица, вампира, а такође и звери. И један и други облик страха је профани страх јер се јавља у животу профане свакидашњице. Његова основна карактерис тика је да осећање непријатности испуњава човека, и он све своје силе напреже да се ослободи бића и предмета који су извор тог страха.

Религијски страх је квалитативно сасвим другачије стање. Психолошки гледано он се може упоредити са страхом детета пред родитељем. Човек пред Богом осећа своју нишгавност, грешност, недостојност, упознаје до дна свој преступ, очекује и казну коју сматра заслуженом, али му то осећање нимало није непријатно, те он не жели да се удаљи од њега, него да остане уз њега. Улазећи са страхопоштовањем у храм или неко друго светилиште, човек је испуњен страхом, али се тај страх потпуно у суштини разликује од страха кад би рецимо улазио у пећину из које га вреба звер. Од религијског страха се не осећа никакво

незадовољство, него напротив, радост и топлина. То пријатно осећање нигде није тако лепо истакнуто као у неким псалмима (Пс. 47, 1-2; 97, 1; 99, 1-3).

Осећање љубави испуњава религиозног човека, али то исто осећање може испуњавати и присталицу неке идеологије која код њега представља религију. У хришћанству је љубав истакнута као прва и највећа заповест. То је наравно љубав према Богу, највишем бићу које је и само љубав. Љубав садржи у себи и све остале заповести и она не зна за границе. Она иде до потпуног одрицања од себе и својих индивидуалних интереса и предаје се кроз покорност вољи Божијој, да би на тај начин човек добио што јачи узлет ка добру и ка Богу. Свети апостол Павле (1Кор. 13, 1-8) је у Првој посланици Коринћанима на најлепши начин то описао: „Ако језике човечије и анђелске говорим, а љубави немам, онда сам као звоно које звони, или прапорац који звечи. И ако имам дар пророштва и знам све тајне и све знање, и ако имам сву веру да и горе премештам, а љубави немам, ништа сам. И ако раздам све имање своје, и ако предам тело своје да се сажеже, а љубави немам, ништа ми не користи. Љубав дуго трпи, благотворна је, љубав не завиди, љубав се не горди, не надима се, не чини што не пристоји, не тражи своје, не раздражује се, не мисли о злу, не радује се неправди, а радује се истини. Све сноси, све верује, свему се нада, све трпи“. Љубав је нешто конструктивно што подиже човека и чини га сином Божијим. Као син Божији, син Творца света, човек на прави и благословен начин постаје управитељ света.

Осећање светости је искључиво и специфично религијско осећање. За њега се не може наћи паралела у профаном осећању као за остала религијска осећања (страх, зависност, дивљење, љубав). Кад се у души оно осети, то је јасан знак да је у питању религијски акт. Осећање светости је основица која чини психичку суштину религије (Калезић, 1972). Оно је у ствари доживљај више реалности, реалности из трансцендентнога света – самога Бога. Зато се оно као доживљај којим се не доживљава додир са нечим чулним, не може исказати речима. Оно се може доживети и осетити и нема религиозног човека који није имао доживљај овога осећања, али не сваки у истој мери. Оно се доживи о некој великој свечаности у Цркви или у кући, или приликом неког ходочашћа и поклоничког

путовања. Човек осети да га испуњава неко задовољство и то је моменат кад осећање достиже своју кулминацију. Ово осећање није зависно ни од чега другог до од степена искрене и убеђене религиозности. Материјално благостање или беда уопште не условљавају ово осећање. Зато се његова појава може пратити код сиромашних као и код богатих, код аристократије као и код простог народа – само ако у души има религије. Пример библијског праведнога Јова је јасан доказ: Он је једнако био испуњен хвалом Бога кад је био богат као и касније кад је осиромашео (Јов 36, 37). Бога су доживљавали и светосћу се испуњавали и монаси у пустињама који су били у крајњој материјалној беди, и цареви на престолима који су били материјално безбрижни. Економско стање једног човека или сталежа није никаква предиспозиција за религију – ни позитивна ни негативна. Зато искрено религиозних људи има и међу најнижом сиротињом као и међу највишим богаташима.

Поменута листа религијских осећања је теоријска и вештачка, јер је религијски доживљај увек један једини акт, и као такав, он је монолитна целина. Сва осећања су дубоко прожета једна другим и сва она заједно испуњавају душу у моменту доживљаја Бога, светиње, и сва она чине један сноп светлосних зрака који извиру из једнога извора – Бога, и имају заједничко ушће – душу религиозног човека.

Људска воља је слободна, али ако је слободна, она не иде у раскорак, него у корак са сазнањем и осећањем. Та два фактора јој дају оријентацију. Међутим, дешава се да човек има слабу вољу која се поводи за другим мотивима, а не за онима које истиче свест а прихвата осећање. Зато одвајање од тога правца, или одупирање њему, човек доживљава као грех. Према томе, грех не чини садржај човекове природе, него недостатак или чак отворену негацију добра као садржаја који је од вајкада испуњавао човека. Сам човек осећа грех као грех дотле док он не стекне неку сталност код њега и угуши глас савести у себи и не легализује грех као норму и правило свога живота. Са религиозне тачке гледишта „једини разлог за морално понашање јесте у томе што Бог награђује добро, а кажњава зло, било у овом било у неком другом животу. Основно питање овде јесте: „Зашто бити

моралан?“ А разматрани одговор је да не постоји ниједан разлог да се буде моралан осим обећања божје награде и претње божјом казном... Разлози за морал – за морално понашање – могу тако да се схвате као инхерентно површни, као разлози за чињење оног што је пожељно (и прихваћено као такво)“ (Singer, 2004: 752).

Типови религиозности су бројни, посебно кад се узме у обзир да је сваки појединац целина за себе, са својим личним одликама. Зато су велике разлике у друштвено-духовним констелацијама и појединаца и народа. А разне друге околности: географске, климатске, карактерне, менталне... чине своје утицаје, и резултат свега тога је појава разних облика, начина, типова религиозности. Сви се они састоје из горњих компоненти, с том разликом што у једној религији преовлађује мисаони, у другој емоционални моменат, у трећој осећање дивљења, у четвртој зависности... Сваки човек који је религиозан, више или мање, доживљава религију као свој лични психички и психолошки доживљај, али су религиозне догме, култ и моралне заповести заједнички за целу једну верску заједницу. „Отуда постоје и разни типови религиозности: од грубога фетишизма, преко магије и окултизма (који у суштини немају ничега заједничког са религијом), преко дубоке мистике, занесењаштва, религијског формализма, рационалне религиозности – све до идиферентизма који се граничи са атеизмом који је антирелигија“ (Милин, 1984: 137). Без обзира на облик кроз који се испољава и приказује нам се, религија има позитиван однос према Богу. Она заиста везује човека са Богом. Ту је њен психолошки смисао и њена психичка снага: човек верује у објективно постојање Бога, отвара своју душу према њему и успоставља с њим однос, везу – религију.

У веома блиској вези са религијским осећањима јесу и морална својства личности младих, која могу бити схваћена као релативно стабилне карактерне одлике које омогућавају појединцу да упркос препрекама, на релативно доследан начин, поступа у складу са моралним принципима и моралним схватањима неког друштва. Увидом у новију литературу о моралности (Lennick & Kiel, 2011), у којој се морална својства описују терминима универзалних људских принципа за које

сва људска друштва, кроз историју, верују да су исправна, могу се навести следећа морална својства: интегритет, одговорност, саосећање и прашгање. Горе наведени аутори наводе да су ова морална својства од виталног значаја за одржив лични и професионални успех. Интегритет је заштитни знак моралне особе и примарно својство које обухвата сва остала својства, па када делују са интегритетом, млади заступају своје принципе, вредности и уверења, говоре истину, залажу се за оно што је исправно и испуњавају обећања. Будући да интегритет значи аутентичност једне особе, без њега нема ни морала. Одговорност је још једно битно својство моралне особе, које указује на преузимање одговорности за личне изборе, признавање грешака и пропуста, те прихватање одговорности за служење другима. Саосећање подразумева активну бригу о другима кроз подржавање одлука других, док је прашгање морално својство које функционише на два нивоа, од којих се први огледа у спремности на прашгање сопствених грешака, а други у спремности на прашгање туђих грешака.

У савременом демократском друштву, заједнички став и „конзервативаца“ и „либерала“ јесте да су религија и морал нераскидиво испреплетени, па конзервативци верују да се без религије не може бити истински моралан и да религија у многоме подстиче морал, док либерали преокрећу ту логику кроз став да се разговор о моралним питањима неминовно завршава верским темама. Неовисно о томе, постоје религиозни људи који живе неморално, или атеисти који су високо морални (Covaleskie, 2010). У контексту глобализације, постмодерног плурализма, промена у вредносним системима, моралних аномалија у већини савремених друштава, и бројних примера из прошлости али и садашњости, неки научници сматрају да у условима нових, измењених моралних норми и вредности, једино морал и моралност могу човечанству гарантовати добар и квалитетан развитак, а не самоуништење (Стојановић, 2012). У складу са тим, значај моралног усмеравања младих је од непроцењиве важности за њихово функционисање у друштвеној средини, јер оно доприноси афирмацији државе кроз постигнућа истакнутих појединаца и њихово обављање најзначајнијих друштвених улога.

1.2.7. Млади и религија

У многим земљама широм света, школски програми промовишу духовни, морални, културни, ментални и физички развој ученика, а образовање припрема ученике за могућности, одговорности и искуства живота одраслих. Тако је нпр. у Финској циљ основног образовања развој целокупне личности ученика, и то не само у когнитивном домену, па ова врста образовања признаје значај друштвених и афективних домена у развоју ученика укључујући и њихове духовне и верске проблеме (Tirri, Tallent-Runnels & Nokelainen, 2005). Природа односа и проблема у вези са духовним и верским образовањем често су присутни у међународним образовним часописима (Blake, 1996; Lewis, 2000). Према Кару (Caru, 1995) најбоље решење духовног развоја ученика јесте духовно образовање као један аспект или димензија општег верског образовања, док школски програми, поред верске наставе, обухватају многе друге теме, са значајним потенцијалом за развој духовне културе, уметности, историје, познавања разнолике религиозне литературе, проучавања природе и математике. Према Луису (Lewis, 2000) дете носи у себи многе духовне аспекте и осећања, а школа може развити и обогатити тај сензибилитет, или га може игнорисати. Непознавање духовности може довести до потребе за изучавањем ове области, јер је овај аспект човековог бића инфериоран у односу на чисто когнитивне начине разумевања. У секуларизованом друштву, деца се углавном уче да не разговарају отворено о питањима духовности и вере, међутим, многи истраживачи виде духовну свест и потребу за Богом као универзално људски атрибут. Роберт Колс (Coles, 1990) је у свом научном искуству обавио бројна истраживања међу децом из различитих земаља, по питању моралности, верског образовања и духовности пре-адолесцената, и дошао је до закључка да је грешка давати приоритет само интелектуалним операцијама у тумачењу дечије духовности. Према Хеј (Hay, 1998), духовност се може дефинисати као свест да постоји нешто веће и више од природних свакодневних догађаја, и то се код младих односи на моменте као што су рођење, смрт, туга, љубав, радост и неке посебне прилике. Осим тога, дечије активности као што су сликање, цртање, сортирање, слагање, свирање и певање, причање прича,

доприносе развоју духовне свести. Луис (Lewis, 2000) дефинише духовно образовање као неговање важних особина срца и ума, јер очување и изграђивање тих особина код младих доприноси верском образовању, моралном васпитању, уметности, као и успешној реализацији других области наставног плана и програма. Научни концепти који објашњавају феномене религије и духовности су еволуирали током векова. Вилијам Џејмс (James, 2003: 32) дефинише религију као „осећања, доживљаје и искуства неких људи у њиховој усамљености“. Од времена Џејмса, неколико психолога је заступало мишљење да верске институције и верско образовање имају велику улогу у формирању карактера младих. Неки научници користе термине религије и духовности као различите, јер религијом обично дефинишу организациону, ритуалну и идеолошку стварност, док се духовност односи на личност човека, његову афективност, искуства и промишљања, па појединац може бити духован иако није религиозан, или религиозан а да није продуховљен (Pargament, 1999). Пре-адолесценти су у потрази за смислом и осећајем идентитета, као и за одговорима на питања из хуманистичких наука, која се односе на формирање идентитета, укључујући верске и духовне аспекте. Верско образовање нам је потребно да би младима дало одговоре на питања као што су: „Ко сам ја?“, „Где и коме ја припадам?“, „Шта је сврха мога постојања?“...

Адолесценција је реч која потиче од латинске речи *adolescere*, што значи расти, узрастати до зрелости. Значење овог термина је у блиској вези са значењем Јунгове теорије индивидуације, као и са Јанарасовом хришћанском теоријом о узрастању и обожењу човека, што као циљ има остварење зреле, интегрисане моралне личности, у контексту односа са другима и вечног постојања у односу љубави са Богом. Сходно томе, адолесценција је фаза у развоју личности, чији је један аспект моралност, па се из угла теме овога рада може учавати сличност са схватањима појмова индивидуације и обожења. Адолесценција је прелазни период од детињства до одраслости и различити аутори и психолози су се бавили овим периодом, те су га различито тумачили и придавали му различит значај. Будући да су емпиријским истраживањем које је присутно у овом раду обухваћени ученици седмих и осмих разреда основне, и трећих и четвртих разреда средње школе,

периоду адолесценције ће бити посвећена пажња, ради адекватнијег разумевања налаза истраживања.

Према схватању Фројда (Freud, 1976) адолесценција је период у коме се активира Едипов комплекс и исти се разрешава ка новим либидним објектима, и период у коме се достиже генитална фаза психосексуалног развоја. По Пијажеу (Пијаже & Инхелдер, 1996) адолесценција је период у коме се млад човек укључује у свет одраслих. Колберг (Kolberg, 1986) је говорио о развоју моралности као главном моменту у периоду адолесценције. Ериксон (Erikson, 1971) је говорио о развоју идентитета као главном развојном процесу у периоду адолесценције. Адолесценција се може поделити на рану, средњу и позну, али постоји доста неслагања међу психолозима у погледу временског ограничења. Адолесцентски период почиње са десет до дванаест година и траје, по неким до 18-20, а по неким и до 26 године живота. Дакле, то је јако дуг период разних турбуленција и промена које се дешавају на телесном и на психолошком плану. Затим, што се тиче психолошких промена у адолесценцији, оне се манифестују кроз честе промене расположења, кроз емоционалну нестабилност, повлачење, склоност депресији, машгању, повлачењу, тешкоћама са учењем, концентрацијом... Чест је раскорак између физичке зрелости, односно сексуалне зрелости, и психолошке зрелости у адолесценцији, и први знак психолошке зрелости у адолесценцији је тежња младог човека да се осамостали, да пружи неки отпор својим родитељима, односно манифестује се кроз некакво негодовање и непристајање на оно што родитељи захтевају и намећу младом човеку.

Од 11/12. до 14/15. године дете је на почетку адолесцентског периода, који доноси убрзане психичке промене и целовито преструктурирање личности, а интелектуални развој карактеришу појаве формалних операција и развоја способности менталне комбинаторике, хипотетичко - дедуктивног и експерименталног мишљења, а изражена је и диференцијација способности (вербалних, нумеричких, практичних, уметничких). Ученици старијих разреда основне школе одликују се и већом ширином интересовања, па се код њих формирају индивидуални стилови интелектуалне делатности и мишљења, и дете се

све више окреће властитој личности и односима са социјалном средином. Квинтесенцију ране адолесценције чини откривање свога унутрашњег света: то је веома важно, радосно али и драматично откриће. Напоредо са свешћу о властитој јединствености, непоновљивости, различитости од других, расте и осећај усамљености. „У овом узрасту трага се за смислом живота, развија рефлексивност, склоност ка критичком преиспитивању вредности, а нема предмета који у толикој мери задовољава потребе за откривањем смисла живота као православно катихизис“ (Мидић, 2004: 63). Представа о себи у овом узрасту по правилу је повезана са представом о „нама“, тј. о типичном вршњаку свога пола, мада никада не долази до потпуне идентификације – задржава се потреба за аутентичношћу и оригиналношћу. Почетак адолесцентског доба доноси и побољшање комуникативности, друштвености, развој моралне свести. Много се полаже на пријатељство, које у овом добу представља најзначајнији вид емоционалног везивања и интерперсоналних односа. Па ипак, изграђивање осећаја за заједницу није лишено одређених тешкоћа: наиме, премда ученици старијих разреда основне школе лако успостављају контакте, њихова комуникативност често је егоцентрична по свом карактеру, а жеља за експонирањем и самореализацијом снажнија од интересовања за саговорника. Манифестују се и тежње ка доминацији, конкуритивност, инсистирање на својим ставовима и вредностима за друга и другачија схватања – превазилажење ових особина у кључу педагогије сарадње један је од битних васпитних садржаја православног катихизиса. Ово је и доба убрзаног развоја моралне свести, које се карактерише преласком од конвенционалног (оријентација према спољашњим нормама понашања) ка аутономном моралу, заснованом на унутарњем систему начела. Изузетно је битно имати на уму чињеницу да, иако су веома осетљиви на морална питања, адолесценти показују отпор према директним моралним поукама: они имају потребу да чују мишљење одраслих о томе како ваља поступити у извесној ситуацији, које су моралне димензије овог или оног чина, али одбацују ауторитарно наметање мишљења. Полно сазревање доноси и откривање сопственог тела, потребу за општењем са супротним полом, прва љубавна искуства. Све то

рађа осећај одраслости, који је у колизији са социјалном улогом ученика, истом као у периоду детињства; ово изазива узрасне конфликти и ремећење емоционалне равнотеже карактеристичне за претходну етапу у развоју. Овом узрасту, даље, својствен је и буран естетички развој, раст нивоа укуса и уметничких преференција, у чијем изграђивању важан удео може да има и наслеђе православне духовности, уколико се у програму верске наставе овоме поклони одговарајућа пажња. У развоју вере присутна је велика интелектуална конфузност при преласку са раније религиозне фантазије на много реалистичнију теологију. Постоји неопходна потреба да се, с једне стране, у раније, типично детиње представе о Богу као чудотворцу, унесу и нека дубља и одуховљенија значења, да се уочи веза између Бога и тварног света, Бога и човека овде и сада, и с друге, да се Господ Исус Христос не доживљава само као историјска личност, него да се успостави активни лични однос са Њим. У погледу односа према Цркви, значајно је да су ученици овог узраста способни да разумеју значење обреда, да све више осећају потребу за активним укључивањем у црквени живот и идентификацијом са неколико пријатеља који су чланови Цркве или са неким одраслим човеком (епископом, свештеником, монахом) који им је идеал у оквиру Цркве. Они боље разумеју и значај Светих Тајни у односу на потребе нашег свакодневног живота, њихове личне молитве постају дубље и аутентичније и не везују се искључиво за своје, него и за потребе других људи.

Адолесцентна криза је краткотрајно пренаглашавање свега онога што се дешава у адолесценцији на плану понашања, реаговања и осећања. Криза је нешто што има добру прогнозу, а то значи да је она реверзибилна и из ње млад човек излази ојачан, са осећањем унутрашњег јединства и са добрим проценама реалности. Ако се криза повољно разреши, што се дешава у великом броју случајева, само 3-5% младих људи осећа њене последице. Ако се адолесцентна криза не разреши повољно, онда остаје некакво трајно осећање несигурности у себе и друге, неповерење према себи и другима и тешкоће да се остваре крајњи добри социјални контакти. Криза се манифестује различито код дечака и девојчица. Дечаци, углавном, прибегавају неким махиналним понашањима, а то су

крађе, бекства од куће, или коришћење психоактивних супстанци, а код девојчица се криза манифестује кроз анксиозност и депресију (Јеротић, 1997).

На основу истраживања спроведеног међу адолесцентима 2005. године у Израелу, Цудит Сметана (Smetana, 2005 :75) износи мишљење да је ова фаза развоја младих од кључног значаја за развој независних и аутономних личности. Велики број младих данас не одбацује морални ауторитет одраслих, а одређени отпор према родитељском ауторитету може бити нормативан, прикладно развојни и функционалан за адолесцентски развој. Њена тврдња да адолесценти не одбацују морални ауторитет родитеља заснована је на Нуцијевој (Nucci, 1997) диференцијацији између моралности, друштвених конвенција и личног развоја. На тај начин, „отпор према вишој власти и ауторитету у адолесценцији не пројављује индивидуализам, себичност, егоизам или одбијање моралног ауторитета одраслих, него је аспект психолошког развоја деце, који се разликује од морала и друштвених конвенција, јер су лични проблеми питања жеље и избора, а нису предмет друштвених регулатива и моралне бриге“. Отпор који млади пружају родитељском ауторитету је управо борба за добијање признања моралног идентитета, и представља важан део у развојном процесу достизања независности и самосталности аутентичне личности младих, у њеном моралном домену (Sarid, 2012).

Неуротични или психотични родитељи, нарочито када су религиозни, и када им је стало да то буду и њихова деца, неминовно преносе и на децу неуротични или психотични модел религије. „Ако погрешан човек користи права средства, права средства делују на погрешан начин!“ (древно правило) „Последице оваквог начина поступања родитеља могу бити тешке и дуготрајне, било у случају да деца у потпуности усвоје искривљене религиозне представе својих родитеља (случајеви неких строгих верских секти) или да се против њих побуне постајући у каснијем животу борбени атеисти којима је атеистички фанатизам исто тако близак као што је њиховим родитељима био близак теистички фанатизам“ (Јеротић, 1997).

Најчешће грешке родитеља који желе да своје дете васпитају у религиозном духу састоје се како у претераној физичкој заштити детета (онда овакву заштиту дете тражи и од Бога), тако и у везивању детета за ону врсту морала који почива на јединовладајућем принципу: награда – казна. И у једном и у другом случају код детета, али онда и код одраслог, ствара се незрела представа Бога као бога, у кога се најчешће пројцира фантазија жеље или страха. На тај начин се види спремност детета да прихвати Бога као неког ко разуме и воли, или неког ко суди, наређује и кажњава, и то зависи код детета школског узраста (мада се ова спремност зачиње много раније) од његовог односа према родитељима, као и од осећања сопствене вредности. Иако и ово осећање сопствене вредности стоји у тесној зависности од родитеља, а онда и од васпитача и наставника, и врсте наставе у школи, постоје изненађујући примери деце која су имала упадљиво лоша искуства са својим родитељима, а не много боља у вртићу и школи, па су ипак изградила задивљујуће осећање сопствене вредности, некад и исто такво религиозно осећање. Овакви примери указују на значај наследне конституције и диспозиције, а можда и неког заметка индивидуалног Ја већ при рођењу. „Разни изазови времена свуда су око нас. Јављају се нове болести. Наука иде понекад вртоглавим заносом нудећи нам решења у виду еутаназије, клонирања, мењања полова, промене личног изгледа, добровољног завештања органа... Видео и аудио техником разара се породично ткиво, а млађим нараштајима нуде се забаве до зоре. У школама је присутан додворнички педагошки приступ наставе. Помућен је ауторитет наставника. У породицама где су оба родитеља запослена њихов утицај на децу готово је незнатан. Сличних примера има још много. Хоће ли преостати оптимизма у времену алкохола, дроге и других аномалија?“ (Сандо, 2009: 173-174).

1.3. МЕТОДИЧКИ АСПЕКТИ МОРАЛНОГ ВАСПИТАЊА

1.3.1. Теоријско-методолошки приступи проучавању моралности

Морал, као саставни и променљиви део сваке друштвене свести, друштвено-историјски је условљен, у том погледу да је свака историјска епоха у развоју људске заједнице имала своје поимањем морала, док свако друштвено уређење и вишеструки и вишесмерни односи у друштву, чине морал те друштвене заједнице, и мењају се заједно са њом.. Уколико је друштво подељено (расно, класно, по сталежима, кастама, по религији, језику, националним и етничким групама, по богатству...) онда у њему постоји више поимања морала и више различитих моралних вредности, од којих једне важе за једне, друге за друге делове и слојеве такве друштвене заједнице. Термини којима се исказују моралне категорије (добро – зло, морално – неморално, поштено – непоштено, праведно – неправедно, правично – неправично, пожељно – непожељно), остају исти и за дужи временски период, чак и при променама друштва и његовог уређења, а такође, етичка терминологија која се користи може бити иста у више различитих друштвених заједница, да при том њихово значење и садржаји не морају бити исти. Свака друштвена заједница, сагласно свом степену историјског развитка, свом начину друштвеног уређења, односима унутар те заједнице, стварном положају различитих група и људи као појединаца у тој заједници, зависно од историје, традиције, религије и културе, уноси свој особен садржај и даје своје значење моралним категоријама и терминима којима се ти садржаји означавају (Поткоњак, Ђорђевић, Трнавац, 2013: 129-130).

Верске педагогије припадају групи социјално оријентисаних педагогија (педагогија „егзистенције“). Изузеци су веома ретки. Оне не захтевају да човек развија своју индивидуалност само у оквиру система веровања, вредности и врлина које важе за ту религију. Циљ, садржај, методе и средства васпитања не изводе се из човека и његове природе као такве, из његове личности, потреба и интересовања, као што то чине индивидуално оријентисане педагогије, већ из човека као творевине Бога. У свим тим религијама Бог је оно што је универзално,

општеважеће, изнад свега (чак и природе), а сваки човек носи у себи честицу (део) те универзалности. Управо развијање божанских елемената у човеку као појединцу омогућава му да буде човек (онакав каквог захтева одређена религија) и да се приближи своме „творцу“. У том божанском и универзалном које сваки човек носи у себи, јесте његова права суштина. То је оно што васпитањем треба развијати. На основу тога, све религије и сматрају да је васпитање нешто што припада њима. Само су оне у стању да развију то божанско, духовно и универзално у човеку и да човека учине човеком. Нема, дакле, непремостивих препрека између човека и Бога. Многе религије чине човека одговорним за оно што јесте, што васпитањем и побожним деловањем постиже (Поткоњак, 2003: 96).

Према Грандићу (Грандић, 2004: 67), развој природних наука произвео је масовно друштво потрошачког менталитета у коме се цене првенствено материјалне вредности и практично искуство, што је довело до сукоба техничког и религијског менталитета, неспремности цркве за урбану револуцију, породице у кризи и процесу атомизације, и до човека који је индоктриниран, инструментализован и непријемчив за апстрактни и симболички језик религије и езотерије. Критике религије из доба „просветитељства“ као и „материјалиста“ су биле оштре али паушалне и без суштинске и дубље аргументације, па после скоро читавог века идеолошког вакуума и једноумља двадесетог века, религија и црква су поново у моди као облик друштвеног живота, окупљања или хомогенизације ширих друштвених заједница. Процес секуларизације је довео до институционалног одвајања религије од основних друштвених структура и државних инструмената пресије, чиме је религија преусмерена на лични, комуникацијски и психолошки (емоционални) план, чиме су јој шансе порасле, а права легализована. Сходно томе, у савременим условима демократизације међуљудских односа, мултидисциплинарности програма учења и вишесмерне комуникације, нема више обавезних часова веронауке, чиме се смањује отпор ученика, а повећава се њихова знатижеља.

Постоје два становишта разумевања и објашњавања моралног понашања, у складу са постулирањем стабилних и трајних унутрашњих диспозиција. Један

приступ заступа претпоставку да постоје стабилне и трајне унутрашње диспозиције које обликују морално понашање, док други приступ негира прихватљивост постулирања таквих диспозиција, јер је морално понашање ситуационо специфично (Кнежевић, 2003). Свако становиште има своје најистакнутије представнике, па за прву групу можемо навести Ајзенка, Пијажеа, Колберга и Хофмана, док су за други приступ најважнији Бандура, Хартшорн и Меј.

Ајзенк (Eysenck & Gudjonsson, 1989) сматра да постоји скуп базичних црта личности које предодређују особу за морално понашање, па ће у складу са тим екстраверзна, неуротична или психотична особа бити склона разноврсним облицима моралног понашања, док је у основи инстанце савести условни рефлекс. Пијаже (Piaget, 1968) и Колберг (Kohlberg, 1976) су представници когнитивно-развојне струје, стављајући акценат на морално расуђивање, уз претпоставку да су карактеристике, квалитети и домети моралног расуђивања одређени карактеристикама когнитивних структура које се јављају у инваријантним, дисконтинуалним развојним ступњевима. Хофман за кључни појам моралног понашања поставља емпатију, која представља невољно, а понекад и снажно доживљавање емоционалног стања друге особе, јер смо „саздани на такав начин да наше сопствено осећање непријатности често не зависи од властите невоље, већ од невоље неке друге особе“ (према: Стојиљковић, 2009: 71).

Хартшорн и Меј (Hartshorne & May, 1928) су 1928. године спровели истраживање којим су желели да покажу да не постоји доследност у моралном понашању, јер је оно обликовано актуелним ситуационим притисцима, али Емлерова (Emler, 1983) продубљена анализа добијених резултата говори да кроз различите ситуације има доследности у моралном понашању, наводећи идеје које не признају постојање конзистенности, предвидивости и стабилности моралног понашања: 1. не постоји интраперсонална конзистенција у понашању; 2. морално понашање је немогуће предвидети на основу других црта личности; 3. ситуациони фактори имају далеко већи утицај на понашање него карактеристике личности; 4. интеракција између ситуационих и личносних фактора објашњава више варијанти понашања него сваки фактор посебно; 5. нема конзистенције на нивоу отвореног и

јавно опаживог понашања. Бандура (Bandura, 1991) постулира постојање сложених когнитивних механизма, од којих је најважнији главни саморегулативни механизам са своје три субфункције (селф-мониторингом, суђењем о понашању под утицајем личних стандарда и срединских околности и афективним самореакцијама), и он је одговоран за морално понашање.

Моралност је област за коју су интересовања постојала од када се промишља о васпитању, а њоме су се на свој начин бавили филозофи старе Грчке, теолози средњег века, као и истраживачи новијег периода. Истраживачи овога подручја, осврћући се на методолошке проблеме истраживања моралности, примећују да су истраживања моралности још увек занемарена, као да су из методолошког угла несистематична (Пеашиновић, 1976: 65). Преглед истраживања у области моралности и моралног васпитања упућује на студију Ђорђевића (према: Стојановић, 2008: 109), који се позива на систематизацију истраживања Питела и Менделсона (Petel & Mendelson), с' краја 19. и у првој половини 20. века. Као најстарија студија о моралности наводи се Озборнова (Peter Osborne) студија „Етички садржај дечијег мишљења“ објављена 1894. године. Истраживање је извршено анкетирањем, а основни налаз је да су у систему вредности деце посебно изражене истинољубивост и послушност. Дакле, примећује се да око век ипо трају истраживачке активности у овој области. У наредном кораку се као објективнији приступ за испитивање моралности примећују хипотетичке моралне ситуације, у којима се од испитаника очекује вредновање и на тај начин сагледава се морално суђење, односно морална уверења (према: Стојановић, 2008: 110). У овом периоду позната су истраживања Хартшона и Меја и сарадника о природи карактера, која су користила 20-так инструмената, међу којима се неколико односило на мерење знања о моралности (према: Стојановић, 2008: 110). Ово истраживање је било једно од бројних, која су започела еру примене технике „папир-оловка“. Већина ових тестова мерила је знање о моралном, јер се веровало да се на основу знања о моралном могло предвиђати и понашање. Предмет истраживања, у овом периоду, односи се, углавном, на деликвентност. Морално васпитање схватано је као објашњавање моралних норми и вођење васпитаника ка усвајању истих, а циљ

васпитања био је, такође, усмерен ка моралности и односио се на усвојеност моралних норми, које су требале, након усвојености на когнитивном нивоу бити спремне за допринос регулацији понашања (према: Стојановић, 2008: 110). Истраживања у овом периоду била су тако конципирана да су, имајући задатак да прате ефекте програма моралног васпитања, користила приступ претходно поменутих тест ситуација, како би испитали отпорност испитаника према искушењима, као и домете трансфера ове отпорности. Овај истраживачки приступ значајан је по закључку да не постоје стабилне црте поштења, те да отпор према искушењу одређују ситуациони фактори (према: Стојановић, 2008: 110).

Пител и Менделсон (према: Стојановић, 2008: 110) сматрају да друга фаза истраживања моралности и моралног васпитања обухвата период од 1932. до 1950. године, а карактеришу је истраживања Пијажеа, чији се методолошки приступ доста разликује од претходно доминирајуће хеуристичке оријентације. Истраживања Пијажеа су карактеристична по приступу у коме је у центру интересовања истраживача била моралност као субјективни феномен по себи, а не као вербални исказ на основу кога се може предвидети морално понашање. Ово је разумљиво јер су се Пијаже, Виготски (Lav Vigotsky) и др. интересовали за друга питања у области моралности, дакле за други угао, а то је, пре свега, развој моралности. Тако Пијаже у својој студији „Морално расуђивање детета“, објављеној 1932. године (према: Стојановић, 2008: 111) долази до ступњева развоја моралности, односно моралног расуђивања о добру и злу код деце од 2 до 14 година. Као истраживачки *метод користио је посматрање деце у игри*, испитујући ставове деце према пореклу, оправданости и мењању правила, а затим је примењивао, како у литератури налазимо *тзв. клиничку методу*, која је слободан разговор са децом, а у суштини односи се на *комбиновање интервјуа и експеримента*. Испитујући смисао деце за правду користио је *нестандардизоване интервјуе* у чијим су суштинама *приче са моралним дилемама*, које су описивале моралне преступе блиске дечијем искуству. Пијажеова техника истраживања је поред мањих измена остала и данас значајна у области истраживања моралности (према: Стојановић, 2008: 110).

Стојановић (Стојановић, 2008) помиње истраживање Хавигхерста и Таба (Navehurst & Taba, 1942) о моралном карактеру у коме су коришћене различите технике, методе и инструменти, а дошло се до дефинисања четири типа карактера (пркосан, субмисиван, адаптиван и самосталан) и закључка да су значајни фактори у формирању карактера породица, правила заједнице, религија и друштво. Корак даље у методолошком смислу чине истраживања моралности Пека и Хавигхерста (Pek & Navehurst) у периоду од 1943. до 1950. године. Методолошка новина у овим истраживањима односи се на технике и методе истраживања, односно коришћење *пројективних и социометријских техника у тестирању*. Истраживања су била обухватнија од претходних, а фокусирали су се на суштину моралног понашања, емоционалне ставове и мотиве моралног понашања, а не на ментални садржај и спољне манифестације моралности (према: Стојановић, 2008).

Ако би се из претходних навода о развоју истраживања моралности и ефеката моралног васпитања покушале сагледати суштинске карактеристике из угла методолошких приступа, могле би се подржати оцене Стојановића (Стојановић, 2008), који сматра да период од 1932. до 1950. године носи у себи значајне новине у односу на претходна истраживања у смислу обухватности, примену нових техника (*пројективних и социометријских у тестирању, поред технике „папир-оловка“*), фокусирање на суштину понашања, емоционалне ставове и мотиве и утврђивање моралних норми у моралном развоју, као и у проучавању индивидуалних разлика и проучавању личности, а не на ментални садржај и спољне манифестације. Техника интервјуисања коришћена је за проучавање когнитивног развоја моралног суђења. Дакле, да се приметити да је у овом периоду веће интересовање било изражено ка утврђивању индивидуалних разлика и односа у структури личности, тј. међу димензијама, а евидентна су и настојања ка статистичкој прецизности и утврђивању норми у моралном развоју.

Након Другог светског рата настаје нови период у проучавању моралности и моралног васпитања, за који су карактеристична схватања по којима се између спољашње социјализованости и моралне зрелости не може ставити знак једнакости, јер су истраживања потврдила да познавање моралних норми не обезбеђује

морално понашање. За ово нису довољни само спољашњи критеријуми, него је требало трагати и за унутрашњим регулаторима моралног владања (према: Стојановић, 2008: 111). Фројд је тако у својим теоријским поставкама истакао значај механизма идентификације са родитељима и интернализацију суперега, што је био подстицај за истраживања нових компонета моралности у односу на претходни период. Најочљивија су истраживања емоционалне и мотивационе компоненте моралности, а на подручју моралног васпитања истраживано је питање како васпитни поступци утичу на развој савести и осећања кривице. Тако се запажа интересовање за питања улоге ванморалних фактора у моралности. Овај трећи период траје према Пителу и Менделсону од 1950. до 1964. године (према: Стојановић, 2008: 112), а обележен је Колберговим истраживањима и остаје упамћен по *техници комбиновања метода интервјуа и упитника* који се односи на стандардизоване приче у чијој су основи сложени морални проблеми-дилеме, о којима испитаници треба да суде о приклањању друштвеним правилима у сукобу са личним потребама човека, или против других особа. Тако је проучавајући морално резонување о моралним проблемима Колберг дошао до 30 аспеката моралности и 6 развојних етапа, смештених у три нивоа моралности. Из овог периода остало је запажено истраживање Павлика (према: Стојановић, 2008: 113) о моралним ставовима деце и младих у коме је коришћено *систематско посматрање* као техника, а као мерни инструмент конструисан је *инвентарни упитник комбинован са методом рангирања*. Такође се у овом периоду јављају нове технике за проучавање чврсте моралности (RORŠAN, TAT и др.), *као и пројективне технике вербалног типа (недовршене приче, недовршене реченице и др.)*, са оценом да доприносе проучавању личности у целини, а не само њених парцијалних карактеристика.

Процени доприноса методологије пројективних техника (*недовршене приче*) у проучавању моралног суђења допринело је и истраживање Мегоуен и Ли (1970), а налази иду у прилог потврди закључка о високој корелацији моралне и хронолошке зрелости, као и да постоје полне разлике у погледу моралног суђења, те да разлике

иду у рачун девојчица. Бул (Bull) је ово објашњавао бољом вербалном способношћу (према: Стојановић, 2008: 115).

У методолошком смилу ово је период који се карактерише когнитивно-развијним приступом моралности за који је карактеристично да се користе технике и методе проучавања моралних судова и природа конформистичког понашања (Ашова истраживања помоћу *групног експеримента* педесетих година). Конформизам је у овом периоду интересовао и Бронфенбренера (Bronfenbrenner, 1966). Он је слично Пијажеу и Колбергу користио моралне приче-дилеме у којима су се сукобљавале моралне норме и тиме процењивало морално суђење. Бул (Bull, 1969) је, користећи пројективне тестове визуелног типа, писмене тестове и појединачне интервјуе, проучавао морално суђење, настојећи да обухвати личност у целини. Сматрао је да се пројективним техникама могу боље утврдити нивои моралности, субјективним мислима о ономе шта појединац мисли и како ће се понашати у одређеној проблемској ситуацији, него како је то мислио Пијаже, коришћењем приступа у коме је појединац изражавао мишљење о томе шта он треба да уради. Питање је колико је ово било значајно за истраживање моралности, и о томе би се могло дискутовати. За сада је важно да су се у истраживања моралности уводиле нове технике и методе, којима се ширио круг приступа и аспеката истраживања ове области. Такође је значајно да је Бул довео у питање Пијажеов налаз о хронолошком узрасту у развоју зрелости моралног суђења, која је са узраста 11-12 година померена на 12-13 година. Такође је Булов налаз о развоју осећања гриже савести код девојчица, која је код њих више повезана са њиховим интелектуалним способностима, а код дечака са друштвено-економским статусом породице. Из његових истраживања издваја се и налаз да је истраживање моралног развоја врло сложено због утицаја бројних фактора који утичу на развој.

У периоду од 1965. до 1971. године морални развој и морално васпитање истражује се у Експерименталној лабораторији руске Академије педагошких наука. Истраживања су вршена *методом систематског посматрања, дијагностичком методом, као и различитим облицима интервјуа-разговора*. Основни налаз односи се на запажање да се понашање деце мења у зависности од степена и карактера

њихове оријентације на спољне утицаје и да се оно помера од простог подражавања ка унутрашњим побудама (према: Стојановић, 2008: 115).

У другој половини 20. века обновљено је интересовање за истраживања моралности Пијажеа у којима се дошло до налаза о значају нивоа интелектуалних способности за морално суђење (MacRae, 1954; Jonson, 1962; Boehm, 1962; Whiteman i Kosier, 1964; Loughram, 1967; Lydiat, 1973). Карактеристика ових истраживања је да су морални развој углавном процењивали пропорцијом „зрелих“ и „незрелих“ одговора у причама са моралним садржајима. Значајан налаз је и да су „интелектуално зрелија деца“ - даровити, раније од својих вршњака могли да расуђују о исправности неког дела на основу намере починиоца, а не на основу њихових последица. Овим се дошло до закључка да морални развој иде од суђења на основу унутрашњих намера и вредности. Аспекти моралног суђења који су више под утицајем социо-емоционалних односа деце и њиховог окружења него што зависе од интелектуалних способности нису корелирали са IQ (лојалност према вршњацима, на супрот лојалности према старијима, кажњавање које се заснива на индивидуалној пре него на колективној одговорности...) (према: Стојановић, 2008: 115).

Колбергова теорија ступњевитог моралног развоја послужила је Ресту (Rest) 70-тих година прошлога века за истраживање моралног суђења. Он се у својим истраживањима служио тестом (DIT- Defining Issues Test) у коме су постојали предложени начини образлагања појединих праваца моралног понашања, који су били усклађени са фазама развоја моралности. Коришћењем Колбергове А форме стандардизованог интервјуа у коме су три дилеме, Смит (Smith, 1978, 2005) је дошао до закључка да логичко мишљење претходи преузимању улога, а преузимање улога посредује у моралном суђењу одређеног нивоа. О вези моралног суђења и преузимању улога говоре и налази Селманових истраживања (1970. и 1971. год.). Стојановић (Стојановић, 2008: 116) наводи и савремена истраживања других аутора (Levine, 1076; Yssen, 1976; Walker, 1980; Krebe i Gilmore, 1982), истичићи да њихови налази потврђују сложеност односа когнитивног и моралног развоја и постојање више карика у том односу.

Коришћењем теста вербалног резоновања за испитивање интелигенције, а причама Пијажеевског типа, Хенкс (Hanks, 1985) је констатовао знатно јачу везу између интелигенције и моралног суђења у односу на ранија истраживања. Закључио је да је интелектуални ниво, пре него лични фактор, кључ за предвиђање моралне зрелости. Везу конкретно - операционалног мишљења и моралног расуђивања потврђује стадијум 2, као и формално-операционалног мишљења и постконвенционалног расуђивања што потврђују и бројна друга емпиријска истраживања (Lee, 1971; Damon, 1975; Kolberg, 1975; Kuhn, Langer i Kohlberg, 1975; Johnson, 1982; Arbouthnot, Sparkling, Faust i Kee, 1983...).

Претходни преглед истраживања моралног развоја могао би се разврстати, с обзиром на компоненте које су биле у фокусу истраживања, на следеће:

-Способности моралног суђења; фокусирана когнитивна компонента (Колберг, Пијаже, Рест...);

-Емоционална компонента; осећање кривице (Бандура, Сирс...);

-Конативна компонента; понашање (Хартшон, Аронфилд...).

Могло би се у овом кратком осврту констатовати да је развој у методолошком смислу текао тако што су се тражиле стабилне и трајне унутрашње диспозиције, а након тога и захватање ширег дијапазона срединских фактора, јер се ширењем сазнања о развоју моралности сагледавала комплексност феномена моралности и утицаја на његов развој. Актуелни приступи истраживања моралности и моралног васпитања могли би се разврстати по разноврсним критеријумима. Један од њих односи се на одређивање позиције појединих аутора у односу на експланаторну моћ диспозиционих конструката у објашњавању феномена моралности. У суштини овога стоји питање да ли је за објашњавање моралног понашања прихватљиво постулирање стабилних и трајних унутрашњих диспозиција или не (према: Летић, 2015: 67). Тако је Ајзенк (Eysenck, 1994) уверен у постојање сложаја базичних црта личности који предиспонира индивидуу ка одређеном моралном понашању, па налази да ниска екстраверзија, неуротицизам и психотицизам стоје у тесној вези са разним видовима моралног понашања. Према Ајзенку, у основи тзв. инстанце савести је условни рефлекс, а код особа са слабо

израженим поменутиим димензијама условљавање је олакшано, те ће такве особе бити склоније социјализованом и моралном понашању (Eysenck, 1964, 1976, 1994; Eysenck & Eysenck, 1970, 1971, 1976, 1977, 1978; Eysenck & Gudjonsson, 1989, према: Летић, 2015).

Пијаже (Piaget, 1965) и Колберг (Kohlberg, 1986) су представници тзв. когнитивно-развојне струје која је оријентисана на когнитивни аспект, односно на морално расуђивање. Њихова главна претпоставка је да су карактеристике, квалитети и донети моралног расуђивања одређени особеностима когнитивних структура које се јављају у инваријантним, дисконтинуалним развојним ступњевима, док Мартин Хофман (Hofman, 1978: 609) сматра да је кључни појам у разумевању и објашњавању феномена моралног понашања емпатија, коју дефинише као „невољно, а понекад и снажно доживљавање емоционалног стања друге особе“. Хофман сматра да човек поседује урођену способност да доживи емоционално стање друге особе, односно верује да смо „создани на такав начин да наше сопствено осећање непријатности често не зависи од властите невоље, већ од невоље неке друге особе“ (према: Стојиљковић, 2009: 71). Поред различитости претпостављаних унутрашњих структура ове три струје спаја то што полазе од стабилних унутрашњих диспозиција. Некогнитивне диспозиције заједничке су за Ајзенков и Хофманов приступ. Насупрот њима когнитивисти стоје на становишту да је за разумевање моралности значајна одређена когнитивна структура (Кнежевић, 2003).

Према компонентама које су у истраживањима фокусиране, најпре су доминирала истраживања везана за морално суђење и когнитивну компоненту, затим емоционалну и на крају је интересовање било више усмерено ка вољној компоненти, односно понашању, јер се увидело да се комплексност моралног понашања не може без јединства све три компоненте разумети. Ово је ишло упоредо са развојем мета-теоријских концепата у методологији, што је било изазвано недостацима које су карактеристичне за јустификационистички епистемолошки приступ сазнавању, односно за објективистику, квантитативну

парадигму, која је владала у време када су се развијала интересовања за морални аспект личности, па и за морално васпитање.

Поред претходног, у другом приступу наглашена је оријентација на анализу моралног понашања у конкретним ситуацијама, на анализу екстерних, срединских, социјалних утицаја и механизма које га обликују. И овде се може разликовати неколико струја. Једна од њих би се могла означити као становиште социјалног условљавања. Њен фокус је на екстерним стимулусима који, када се контингентно асоцирају са одређеним класама реакција, обликују, повећавају или смањују њихову учесталост, што што објашњава начин на који варијације у социјалном контексту, могу обликовати и контролисати нечије морално понашање (Gewirtz & Pelaez-Nogueras, 1991, према: Летић, 2015: 64). Познати аутор у другој струји је А. Бандура (Bandura, 1986; 1990; 1991) и он полази од претпоставке да постоје сложени когнитивни механизми. Основни међу њима је тзв. главни саморегулативни механизам, који има три субфункције: селф-мониторинг, суђење о понашању под утицајем личних стандарда и срединских околности и афективни: само-реакције, које су одговорне за морално понашање. Ови механизми по Бандури објашњавају како селективно укључивање и искључивање тих интерних контролних механизма (под утицајем одређених социјалних стимулуса) може водити различитим типовима моралног понашања иако се полази од истих норми понашања. Овим је створен теоријски оквир за даља истраживања утицаја ситуационих фактора на морално васпитање, што је отворило врата за даље трагање за одговором на питање доследности у моралном понашању. Овим су даља истраживања усмеравана трагањем за доказима да се морално понашање обликује актуелним ситуационим околностима. Као пример истраживања које полази од ситуационог теоријског основа, које налазима аргументује да не постоји доследност у моралном понашању у литератури се помиње истраживање Хартшорна и Меја (Hartshorne & May, 1928: 56). Но, даља истраживања иду у прилог ставу да се резултати овог истраживања не могу тумачити као доказ у прилог ситуационистичког гледишта, јер анализа добијених резултата говори у прилог управо супротном гледишту, наиме, да има генерабилности моралног

понашања кроз различите ситуације (Летић, 2015: 67). Тако Николас Емлер (Emler, 1983) наводи следећа становишта претходне студије на којима се неосновано заснива одрицање постојања конзистентности, предвидивости и стабилности моралног понашања: а) не постоји интраперсонална конзистенција у понашању, б) морално понашање је немогуће предвидети на основу других црта личности, ц) ситуациони фактори имају далеко већи утицај на понашање него карактеристике личности, д) интеракција између ситуационих и личносних фактора објашњава више варијансе у понашању него сваки од фактора понаособ и е) нема конзистенције на нивоу отвореног, јавно опазивог понашања. Исти аутор у мета-истраживачком приступу као аргументацију наводи емпиријске налазе којима оспорава свако од наведених становишта и тако говори, како у прилог стабилности моралног понашања, тако и о његовој предвидивости на основу карактеристика личности. Такође се даље може навести низ емпиријских истраживања која недвосмислено указују на чињеницу да су неки облици моралног понашања конзистентни (Hindelang, 1972; Gibson, 1971; Allsopp & Feldman, 1976; Shapland, 1978, према: Летић, 2015), као и да се неки облици моралног понашања могу предвиђати (Gough, 1965; Allsopp & Feldman, 1976; West & Farrington, 1973, према: Летић, 2015).

У истраживању питања васпитних ефеката верске наставе пошло се од прихватања аргументације обе струје и сазнања о значају унутрашњих диспозиција, некогнитивне природе, с једне стране, али и од налаза истраживања који иду у прилог значају средине, васпитања и других социјалних ситуација које имају велики значај за обликовање моралног понашања појединца, с друге стране, што није умањено чињеницом да постоје велике индивидуалне разлике у квалитету и квантитету реакција појединца на утицаје културе, моралних норми и других социјализирајућих фактора у окружењу.

Комплексност моралности, као и питање које у основи овога истраживања, подразумева шири обухват контекста и фактора који доприносе развоју моралности. Тако емоције, мотиви и друге карактеристике личности у савременим истраживањима добијају све видније место и третирају се као значајни чиниоци

моралности. Потврда за ово налази се у истраживању Јустина Оклија (Oakley, 1992), објављеном у студији „Моралност и емоције“ (*Morality and the Emotions*) која пружа уверљиву аргументацију о неопходности третирања емоција као морално релевантних феномена. За овог аутора је карактеристично да пристаје уз аристотелијанску моралност, тј. моралност врлине, што је у наширем смислу аристотелијанско схватање моралности по коме је појам живота руковођеног добрим централни појам, и где моралност укључује, не само чињење доброг, већ то чињење доброг мора почивати како на мотивисаности добрим, тако и на резону коме је добро циљ. Ово је овде наведено због тога што ова етика подразумева да врлина почива како на самопоштовању тако и на поштовању других, што се у садашњости пренебрегава, и да укључује и мотивацију, интенције, карактерне црте, баш као и саму акцију у којој се врлина манифестује. За претоходно је значајно да се под емоције не подводе само афекти, него и динамички елементи когниције и жеље, те се сматрају релевантнима за моралност индивидуе у мери у којој имају интегралну улогу у трансформацији вредности у акцију, те се с тог становишта препознају као актери у ономе што се назива снагом воље. Ово питање је значајно за допринос верске наставе моралном васпитању, јер се слаже са религијским тумачењима значења емоције за успостављање хришћанског моралног система вредности. Емоције се у формирању моралности сматрају и механизмом који подстиче и одржава активност индивидуе у складу са њеним системом вредности. Окли зато истиче да смо морално бољи у извршавању онога што сматрамо моралним уколико постоји већи степен слагања између емоција и система вредности. Поменути Окли (Oakley, 1992, према: Кнежевић, 2003: 26) сматра да за ово постоје четири разлога. Као први он наводи да у многим случајевима постоји већа поузданост у извршавању онога у шта индивидуа верује уколико је у то и емоционално укључена. Као други разлог наводи постојање хармоније између акције и емоције, што подразумева одређен ниво интегритета личности и што што само по себи има моралну тежину, односно обезбеђује истрајност у чињењу добрих дела уколико је особа ношена и одговарајућом емоцијом. Конфликт емоција и система вредности не обећава способност дате особе да истраје у ономе што

налаже морално начело. Као трећи разлог наводи се да хармонија између вредности и емоција говори о јакој моралности у односу на особу са конфликтом, који је индикатор недовољно усвојених моралних норми. Четврти разлог иде у прилог схватању да се љубав, пријатељство и друге акције не могу остварити без присуства одговарајућих емоција, што емоцијама не осигурава директан смер ка моралној акцији, дакле, овим се не оспорава могућност да иста емоција у неким околностима води моралној акцији, а у другим може водити аморалном понашању. Суштина је у томе да емоције имају значајну улогу у формирању моралног понашања.

Морални значај емоција неки аутори бране и са становишта етике утилитаризма. Но, ова је етика оријентисана, пре свега, на морално понашање а не на мотивацију. У складу са овим етичким становиштем један мотив је морално бољи него други у мери у којој он доприноси увећању укупне користи, при чему је та корист схваћена у терминима среће или задовољства. Као пример за ово наводи се да је појединац који обилази свог болесног пријатеља јер има јаку емоцију за њега моралнији од оног који то чини само из осећања дужности. Јасно је да је овде значајно деловање које потиче из емоције, које води већем укупном задовољству, него деловање на основу дужности (Кнежевић, 2003), а ово је уграђено и у степене развоја моралности, те се, могло би се рећи, уочава као преломна тачка моралне зрелости, односно размеђа између хетерономне и аутономне моралности.

У хришћанској теологији, а посебно у предању православног Истока, проблем људског морала је увек био поистовећен са егзистенцијалном истином човека, па моралност није неки објективни критеријум за вредновање карактера и понашања, већ динамички одговор личне слободе на човекову егзистенцијалну истину и аутентичност, јер слобода са собом носи коначну могућност за прихватање овог ризика: човек може да порекне своју сопствену егзистенцијалну истину и аутентичност, и да отуђи и изопачи своје постојање, своје биће. Човекова моралност је прво и пре свега један егзистенцијални догађај: остварење пуноће егзистенције и живота у заједници са Богом, или, пак, неуспех и изопачење његове истините ипостаси - она се односи на догађај човековог спасења, спасења у

заједници љубави за Богом вечним, живим и истинитим, спасења кроз остварење лика и иконе Божије у човеку која отвара могућност превазилажења пролазних историјских категорија времена и простора, везаних једино за створена и смртна бића. У складу са тим, спасење значи потпуно остварење потенцијала за постојање и живот који надилази простор, време и конвенционалне односе, а то значи да надилази потчињеност смрти. Неутољива емоционална и онтолошка жеђ својствена свим људским егзистенцијама јесте жеђ за оваквим спасењем, а не за конвенционалним побољшањем карактера или понашања, па због тога питање хришћанске етике, као кључни моменат има слободу етоса – слободу од сваког схематског вредновања или утилитарног предодређења (Јанарас, 2007: 9).

Са хришћанским теоријским ставовима моралности слажу се присталице тзв. етичког алтруизма, по којима су емоције морално важне уколико су усмерене ка другим људима, на увећање њихове среће или несреће. За разлику од претходног, утилитаристичког становишта, алтруистичке емоције су, као такве, „интринзишно морално вредне“ у смислу да су оне морално добре без обзира да ли се испољавају у конкретној моралној активности или не (Кнежевић, 2003).

За утицај верске наставе на морално васпитање значајно је питање моралне релевантности ванкогнитивних фактора, које је у литератури аргументовано, поред осталог, и посматрањем Колберговог схватања моралне особе. Колбергове поставке о нераздвојивости моралног расуђивања од усвајања улога, односно од стављања на место других особа или „уопштеног другог“, *емпатија* са другом особом, неопходан је предуслов моралног расуђивања јер, без способности да се стави на туђе место, особа није у стању ни да схвати да морални сукоб постоји. Овај став когнитивиста изазвао је питање: да ли је уопште могуће стављање на туђе место и усвајање улоге других особа укључених у морални спор без икаквог уплива ванкогнитивних фактора? Критике упућују на констатацију да ово нити је могуће нити је потребно (Поповић, 1992). Такође, сматра се да појединац улази у моралну расправу као целовито биће, са свим својим особинама и когнитивне и ванкогнитивне природе, а не може се искључити ни деловање несвесних импулса и наталоженог искуства, па ни утицај самих околности. Тако да би се, након

претходног, могло закључити да су морално расуђивање и морално понашање дело *особе*, а не просто њених капацитета да логички мисли или да учи појмове и норме (Simpson, 1976, према: Летић, 2015: 74).

О значају ванкогнитивних фактора за морално делање говоре и налази емпиријских истраживања (Петровић, 1980; Стојиљковић, 2009), који сведоче о слабој корелацији између когнитивних димензија личности и мера моралности. Али, и поред овога треба имати на уму становиште когнитивиста о корелативном односу између когнитивног и моралног домена, што дозвољава да се размишља у правцу доприноса когнитивних фактора моралном суђењу, али величина необјашњене варијансе указује на то да има места и за деловање фактора некогнитивне природе. Још пре четрдесетак година Кребс и Колберг (Krebs & Kohlberg, 1973) констатовали су да „снага ега“ утиче на везу између нивоа моралног суђења и моралног понашања испитаника. Истраживања су констатовала да су међу испитаницима са стадијума 4 мање варали они који су имали јак его (њих 26%) него они са slabим егом (70%) (Летић, 2015: 75). Истраживања Поповића, Момировића и сарадника (1993, 1994) упућују на виши степен повезаности и бројније релације између моралне и конативне него између моралне и когнитивне сфере (према: Летић, 2015: 76), што није ново, јер је у моралности велики корак од знања и ставова до понашања. Тако да је очекивано да се у литератури срећу схватања да нема чисте когниције без афекта, односно да, како је претходно констатовано и афекти имају когнитивно језгро; стога се аутори све чешће интересују (Peters, 1974) за „васпитање емоција“. Брабек и Гормен (Brabeck & Gorman, 1986, према: Стојиљковић, 2009: 66) истичу да „разум није супротан осећањима и емоцијама; напротив, бити разуман управо значи прилагођавати се осећањима и емоцијама и процењивати их у складу са извесним начелима, а не занемаривати их“. Сада је већ прихваћено становиште да когнитивни и афективни чиниоци нису супротстављени и искључиви као што се раније сматрало; такође, има података о повезаности интелектуалних способности и особина личности, што упућује да се морална особа не може дефинисати само на основу когнитивног аспекта, него да се мора узети у обзир и конативно-афективни домен личности

(Момировић, Хорга, 1990; Вучинић, Поповић, Момировић, 1992; Поповић, Вучинић, Момировић, 1993). Такође су истраживања сагласна да моралну особу одликују релативно постојане особине и доследност у понашању, али да њено целокупно владање делом зависи и од околности (Стојиљковић, 2009).

Претходни преглед тока истраживачких напора и сазнања до којих се дошло говори о томе да су истраживачи освајали ово поље моралности корак по корак. Истражујући према компонентама, фокусирано је најпре морално суђење и когнитивна компонента, затим емоционална и на крају је интересовање било више усмерено ка вољној компоненти, односно понашању, јер се увидело да се комплексност моралног понашања не може разумети без јединства све три компоненте. Ово је ишло упоредо са развојем метатеоријских концепата у методологији, што је било изазвано недостацима које су карактеристичне за јустификационистички епистемолошки приступ сазнавању, односно за објективистику, квантитативну парадигму, која је владала у време када су се развијала интересовања за морални аспект личности, па и за морално васпитање. Претходна истраживања указују, такође, и на различите теоријске оријентације аутора, као и на разлике у методолошким, односно метатеоријским приступима сазнавања. Но, ове разлике нису до промене научне парадигме значајно мењале позицију приступа истраживању и могу се сврстати у објективистички номотетски приступ, дакле све су имале исто обележје Картезијанског методолошког приступа у коме је психологија, као и друге друштвене науке тога времена, тежила да се што више приближи природним наукама, те је, кренувши за духом молекуларизације, најпре у радовима Вунта, а потом и других, трагала за елементима свести. У бихејвиористичкој „С-Р“ психологији молекуларизам је довео до модела заснованим на факторској анализи (Ајзенк, Кател и др.). Насупрот номотетском приступу, који је, према мишљењу многих аутора, па и Стојнова (2004) (према: Гојков, 2006), више, или скоро искључиво, прихваћен од стране академских психолога, од стране практичара (психолози који се у раду баве појединцима) – виђен је као мало користан. Молекуларни приступ, који је у основи настојања да се личност сведе на скуп појединачних црта личности (које се могу изразити у

различитој мери) и које су сачињавали међусобно одвојени скупови коварирајућих одговора на ставкама у тестовима, карактеристичан за номотетичаре, добио је малу сатисфакцију; признаје му се да га не треба занемарити, мада се у савременој психологији наглашава да молекуларна анализа није у стању да објасни домен људске особности, који захтева разматрање целине и синоптички приступ. Ове се констатације односе и на претходно поменута истраживања моралности. Нова истраживачка парадигма, интерпретативнизам, сматра да права и обавезе, кривица и невиност, награда и казна, представљају неопходна питања у проучавању целовитих особа - нема никаквог смисла говорити о овим питањима уколико се она повезују са деловима личности или елементима схваћеним у било ком облику. Оно што представља успешну стратегију у природним наукама - аналитичко дељење - како природе на мање сегменте који су згоднији за проучавање, тако и грана науке на специјализоване огранке - довело је у психологији до неопростиве распарчаности, тако да се једна обухватна слика целовите особе изгубила зарад проучавања неких њених делова. Ово се, како сматра Стојнов (према: Летић, 2015: 78) одразило и на проучавање личности у коме су психодинамичке теорије највише хеуристике уложиле у емоције, бихејвиористичке у понашање, а когнитивне у мишљење, што се одразило и на проучавање моралности. С обзиром на то да се стигло до ситуације у којој, нпр. следбеници Пијажеове теорије „заборављају да на живот детета утичу и ривалитети између браће и сестара, а не само стадијуми когнитивног развоја“, психолозима је више него икад потребан синоптички приступ који ће разматрати особу у њеној целовитости, а не помоћу изолованих проучавања неких њених елемената. Особе постоје у посебним друштвеним контекстима, које су њихов космички простор, који им нешто значи, до кога им је стало и не одређују се у односу на вечно време и општи космички простор. Стога су и етиколегална питања недвосмислено идиографска, за разлику од научних закона који су недвосмислено номотетски, сматра Стојнов (према: Летић, 2015: 89). Хјумов (David Hume) емпиризам био је, такође, погубан за унутрашњи свет душе, јер је субјекат објективизован, а ова тежња ка објективизовању субјекта неодвојиви је део емпиријске психологије и данас. Врхунцем емпиризма сматра се Вотсоново

(Watson, 1970) схватање личности: „збир делатности које се могу открити стварним опажањем понашања током времена који је довољно дугачак да би се добиле поуздане информације“.

Претходне констатације о методолошким обрисима времена у коме су настајала сазнања о моралности могу да буду значајна за разумевање домета досадашњих проучавања моралности, посебно за разумевање констатација које говоре о томе да су без обзира на теоријску оријентацију аутора, досадашња проучавања моралне особе, по правилу, била парцијална, тј. изоловано су проучавани неки њени делови и то без довођења у везу са осталима и са целином из које потичу. Из свега наведеног произилази јасан став о потреби за холистичким приступом проблему. Ови захтеви заснивају се на ставу истраживача који сматрају да на данашњем ступњу развоја науке, који одликује „симултани плурализам“ теорија према Ројсу (Rouse, 1983), ово може бити циљ ка коме се тежи, иако и сами схватају да је постављен неодређено, односно да из садашње перспективе његова достижност изгледа могуће у прилично далекој будућности. Јер у овом тренутку ни појмовни апарат, нити расположиве истраживачке технике, не омогућавају холистичко проучавање моралности и личности уопште. Стога се може прихватити мишљење да све док не постоји јединствена и заокружена теорија моралности не преостаје ништа друго него да се буде „вешт еклектичар“, односно да се трага за комплементарношћу постојећих теоријских система (Rychlak, 1993) и тако да се посредним путем повећава степен њихове обухватности. Примењено на истраживачку праксу, ово значи да ваља користити постојећа средства, уз свесност о њиховим добрим странама и слабостима, а испитивања организовати тако да се истовремено обухвати што већи број „делова“ целокупне моралне особе (Гојков, 2014: 345). Другим речима, истраживач је принуђен да се бави одређеним „деловима“ и/или странама личности, а о целовитој особи може само посредно да закључује. Ова тешкоћа, свакако, не би требало да обесхрабри истраживаче моралних феномена, али поменуто ограничење мора се имати на уму приликом тумачења емпиријских налаза и у овом истраживању (Стојиљковић, 2009).

За истраживање утицаја верске наставе на морално васпитање деце и младих значајна је анализа разумевања профила личности моралне особе. У метаанализи налаза истраживања о моралном лику (Летић, 2015: 78) наводе се теоријска сазнања и налази емпиријских истраживања која се најчешће срећу у конструисању профила личности моралне особе, а која у овом истраживању чине део оквира у коме се крећу вредности за које се очекује да их млади који похађају верску наставу имају усвојене. Дакле, мисли се на склоп моралне особе и процесе одговорне за морално владање.

Истраживање које је имало за циљ да сагледа како деца и млади расуђују о сопственим добрим и рђавим поступцима, допуњено подацима о добрим и рђавим радњама вршњака и одраслих особа, аутора Поповића и Ристића (Поповић, Ристић, 1989), омогућило је формулисање више радних хипотеза о равоју и процесима моралног сазнања, као и о склопу целовите моралне јединке. Аутори су налазима дошли до модела функционисања целовите моралне особе за који је карактеристично да нуди више од претходних тиме што склоп моралне особе чине три исконске основе: *Самство (Селф)*, *Идеал Вршњак* и *Одрасли*. Сваки од ових елемената има интегративну функцију, око њега се окупљају други елементи, а какав ће бити њихов утицај на понашање зависи од интраперсоналне и интерперсоналне јединствености.

Посебност овога модела је и у појмовима који примереније посебности моралног феномена улазе у његову суштину, те у складу с' тим сугеришу да је вир Самства (сопствени добар поступак) развојна психолошка категорија задовољство собом због учињеног дела. Исконска основа Идеал окупља се око вира (термин вир користе аутори како би нагласили његову кохезиону улогу). Лично усавршавање, могло би се рећи, морално узрастање, одраслом као исконској основи је својствена категорија Брига о заједници, док Вршњак нема категорију која је својствена само њему. Исконске основе треба схватити као неку врсту „прве премисе“ или имплицитне теорије о моралној особи која има и позитивну и негативну (подземну, хтонску, мрачну) страну. Хтонска, рђава страна личности је њен саставни део, наглашавају аутори, и чини још један елемент својства налаза овога истраживања,

који је и за сагледавање доприноса верске наставе моралном васпитању значајан. Овим су аутори дошли до закључка да човек има имплицитну теорију о себи и другима у себи са добрим и рђавим странама (Поповић, Ристић, 1989: 89). По њима је Самство неопходна сазнајно-морална премиса, а оно је незамисливо без међусобних односа који га уобличавају и дају оквир „унутрашњој реалности“ и њеној друштвено-моралној страни. Према налазима овога истраживања ово је и хумана основа из које израста самство, која је и део моралне особе коју чине и „други у нама“. Аутори закључују да није сигурно како овај процес тече, али могуће је да улогу објединитеља биолошке и друштвено-психолошке стране личности има надређени Ум, који је трансцендентне, ноуменалне нарави (Поповић, Ристић, 1989).

Значајно је апострофирати још неколико налаза ове студије, који су индикативни за морални развој и морално васпитање. Један од њих односи се на констатацију да психолошку окосницу добре стране самства чине брига о другоме, задовољство собом и предвиђање последица одређеног чина. Зло се код старијих испитаника просуђује примеравањем уз опште норме, а на млађим узрастима уз необразложено усвојене туђе прескриптивне ставове (прописи ауторитета и сл.). У налазима се даље констатује да млађа деца оцењују сопствене поступке претежно дедуктивним начином из премиса које су поунутрене или свесно усвојене, с тим што добре радње образлажу развојним, а рђаве неразвојним категоријама. Старија деца се на неки начин осамостаљују од раније уходаних првих премиса и образаца понашања, а при процењивању доброг и рђавог поступања користе се углавном развојним категоријама. За ауторе је ово знак да су старија деца у стању да увиде и нове видове зла у себи и другима, осим оних видова које су раније сматрали рђавим (зато што нису у сагласности са нормама средине и оним што налажу ауторитети). Рђаво у нама на млађим узрастима процењује се ослањањем на ауторитете и чврсто одређена правила понашања из којих се изводи закључак да је одређени поступак рђав; тек на старијим узрастима могуће је дистанцирање од спољашњих или од поунутрених туђих стандарда. Због смене хетерономних мерила аутономнијим, аутори закључују да постоји „дисконтинуитет рђаве стране самаства“ (Поповић,

Ристић, 1989: 144) и да је код млађе деце реч о „Етици правила“, док старија деца нагињу „Етици карактера“, што би се могло разумети из угла стадијума развоја моралности. За ауторе се добро у нама континуирано развија током година, с тим што поприма све сублимираније облике; добро у нама „све више има карактер „конструисане моралности“ која је све мање последица раних поунутравања, а све више самосталног творења сопствене моралне реалности индуктивним начином конструисања“ (Поповић, Ристић, 1989: 144). Позивајући се на то да је вир Самства задовољство собом, оцењује се да је овде реч о континуираном израстању „Етике карактера“.

У осврту на налазе горе наведеног истраживања, значајно је истаћи тезу у којој се као разлог да је неки поступак добар наводи задовољство собом (због учињеног добра другој особи или због унапређивања сопственог развоја), што указује да постоји и нека врста „несукобне, самонеимарске моралности“ (Поповић, Ристић, 1989: 145); дакле, да се о моралности може говорити и ван сфере сукоба, дилема, прописа и забрана, чиме се доводи у питање Колбергово инсистирање на Етици правила и правде и схватање да она покрива цео домен моралности. Аутори констатују да се још не налазе одговори на питање какве је природе начело које обједињује или обезбеђује сарадњу сукобне и вансукобне моралности, али да налази указују на то да деца и млади увиђају и своју и туђу добру и рђаву страну и да нема смисла говорити само о добрим/моралним и само о рђавим/неморалним особама. „Људи имају, у различитим степенима, и светлу страну и своје 'подземље' или сенку“ (Поповић, Ристић, 1989: 150); ствар је унутрашње динамике и „унутрашњег дијалога“ која ће страна надвладати у којој околности. Дакле, од неког раног (засад нејасно одређеног) тренутка постоје обе стране личности, али се засад не може тврдити да ли на почетку постоје два независна извора или се добро и зло развијају из једне заложене основе. Налази говоре да деца већ око пете године поимају своје и туђе добре и рђаве поступке (млађа деца нису испитивана) и да је хетерономија ближа рђавој страни самства, а аутономија доброј. Аутори закључују да изгледа да „бар у једном узрасном раздобљу живе заједно хетерономна и

аутономна правила владања, само у различитим странама исконске основе (доброј и рђавој)“ (Поповић, Ристић, 1989: 150).

Сагледавајући овај проблем са теолошког становишта, може се увидети да се савременим ставовима социологије и политике, људско биће поистовећује са својом индивидуалношћу, па се овај рационалистички процес сматра напретком пошто помаже ефикаснијој организацији друштва. Свођење људског бића на друштвену јединку која има особености, потребе и жеље, које су заједничке свима, покушава да оствари рационалистички концепт права индивидуа кроз „објективну“ примену социјалне правде која чини сва људска бића сличним и пориче њихове личне разлике. У свакодневном животу, начелно се разликују личности приписујући им индивидуалне карактеристике и одређења заједничка читавој људској природи, истичући једино квантитативне разлике, па када се жели да се опише личност, ствара се збирка индивидуалних својстава и природних карактеристика које никада нису личносне у смислу јединственог и непоновљивог бића, већ представљају квантитативне нијансе које се користе да би се описала индивидуа. Један човек је одређене висине, лица, карактера, емоционалне природе, али, колико год био детаљан овај опис, он је ограничен тиме што се у њега уклапа више од једне особе, пошто је егзистенцијалну јединственост и различитост немогуће објективно одредити речима и формулацијама свакодневног говора. Лична посебност се открива и бива позата једино у оквиру директног личног односа љубави и заједнице са вољеном особом, једино учествовањем заснованом на начелу личне непосредности, љубавне и творачке силе која разликује личност од заједничке природе, и то откривање и познање личне посебности бива најпотпуније када се јавља као догађај заједнице и односа достигнутог у пуноћи љубави са Богом, јер је љубав основа познања личности, пошто она представља прихватање једне личности као целине. Љубав не пројектује на другу личност индивидуалне особине, захтеве или жеље, већ је прихвата онаквом каква она јесте, у пуноћи њене личносне јединствености. Лична посебност твори икону Божију у човеку, и то је начин постојања који деле Бог и човек, етос тројичног живота Бога као Свете Тројице, Оца који из љубави рађа Сина и исходи Духа Светога, и тај љубавни етос

је утиснут у људско биће (Јанарас, 2007: 14). У Православној Цркви и њеној теологији, човек се познаје као икона Божија, јер Бог није човечија икона уздигнута до апсолута, па нам откривење личног Бога Господа Исуса Христа у историји објављује истину о човеку, његов етос и племенитост његовог порекла. Рационалност, слободна воља и љубав одређују икону Божију у човеку не због тога што се односе на његову духовну природу, већ зато што се односе на начин на који се личност разликује од природе и устројава у себи ипостас живота неспутану било каквим природним предодређењем. Уколико се не схвата на овај начин, „морал престаје да се односи на истину личности, на динамичко, егзистенцијално остварење истинитог живота, љубави и заједнице са Богом и вољеном особом у слободи, и односи се на природну индивидуалност, у виду интелектуалне самосвести, психолошког ега и хтења стављеног у акцију – другим речима, на субјективну условљеност индивидуалног саображавања са природним захтевима „врлине““ (Јанарас, 2007: 15). Ово је смер разумевања етике као индивидуалне обавезе или индивидуалног постигнућа, јер су обавезе и постигнућа разврстани у опште прописе индивидуалног понашања и закона који се јавља као основа односа индивидуалних права и обавеза, а моралност је схваћена унутар објективног контекста друштвеног саживота, и представља једну спољашњу и сасвим законску неопходност. Када је истина личности потцењена или игнорисана на подручју теологије, то неизбежно има за последицу стварање легалистичког, спољашњег система етике, па човеков етички проблем престаје да буде егзистенцијалан, престаје да буде проблем спасења од природне неопходности – простора, времена, страсти, пропадљивости и смрти, и он постаје псеудо проблем објективних обавеза које остају лишене егзистенцијалног оправдања (Јанарас, 2007: 14-15).

По Јанарасовом (Јанарас, 2007: 49) становишту, хришћанска етика је дијаметрално супротна свакој филозофској, психолошкој или религиозној етици, јер одбацује индивидуалне врлине, приватна постигнућа и индивидуална вредновања, па је моралност Цркве у суштини литургијска моралност, литургијски етос јединства и заједнице, лично учествовање у телу Христовом у евхаристији. Црква се представља и опитује као народ Божији, изабрани род, небески град, тело

Христово, нова твар, нови Израил, Царство Божије, нови Јерусалим – она није идеологија, систем религиозног веровања, него ствараност заједничког живота у Литургији. „Оно што некога чини хришћанином није његова приватна врлина или идеја или убеђење, већ чињеница да он органски учествује у животодавном телу Христовом, накалемљен у литургијско јединство Цркве. Грех је оно што човека одсеца и отуђује од тела Цркве: врлина је оно што га приводи и накалемљује на „питому маслину“ благодати“. Ипак, може се пронаћи доста сличности, јер морални развој има пут од хетерономне моралности, која се заснива на спољашњој моралности и иде ка аутономној, што у есхатолошкој моралности има, такође, свој пут. Јунгов појам индивидуације је сличан томе у смислу да се индивидуација заснива на узрастању, моралном сазревању, које такође подразумева претходно апострофиране аспекте моралности (моралну свест, емоције...). Коначно, есхатолошка моралност не прихвата самодовољност слободе дате човеку, јер без Божије благодати и заједнице са Њим, која се у историји остварује у Цркви, слобода и врлина саме себи нису довољне за постизање есхатолошке моралности у ипостаси према лику и подобју Божијем, како је претходно објашњено.

За утицај верске наставе на морално васпитање значајна је студија „Морална особа“ (Поповић, 1989) у којој се истражују питања о томе каква је истинска људска природа (рђава и/или добра) и како се стиче или развија моралност, а налази ове студије утиру пут ширем посматрању теоријског контекста моралног васпитања у теорији и пракси. Детаљније посматрање ових налаза биће присутно у емпиријском делу.

Студија „Личност и морал“ (Стојиљковић, 2009) настоји да што обухватније сагледа моралност особе која просуђује о томе шта је праведно поступање у одређеним ситуацијама моралног сукоба, како се врши процењивање доброг и рђавог, да би се посредно дошло до описа моралне индивидуе. У анализи когнитивистичког тумачења моралности и придруживању раније изреченим оценама, закључује се да је целокупна моралност сужена и редукована на расуђивање с позиција правде, а процес моралног расуђивања неоправдано поједностављен. О моралној особи скоро да и нема речи, с обзиром да се уважава

само њена когнитивна страна, која би требало да обезбеди непристрасно расуђивање. Намера истраживања је да се осветли тај сужени домен моралности и учини корак напред у поређењу са једнодимензионалним проучавањима. Непосредан циљ истраживања односи се на улогу когнитивне и осећајне стране као и неких релативно постојаних особина личности у моралном расуђивању, дакле, емпиријски је трагано за одговором на питање: да ли достигнути степен моралног развоја адолесцената у нашој средини одговара теоријским очекивањима (што је посредна провера тезе о универзалности тока моралног развоја). Истраживањем је обухваћено преко 500 субјеката узраста 16-17 година, а од инструмената су примењени: Рестов тест моралног расуђивања, три теста интелектуалних способности, скала емоционалне емпатије и четири скале за процену базичних димензија личности (сагласно Ајзенковом одређењу) (према: Летић, 2015: 59). Налази иду у прилог констатацији да је морално расуђивање адолесцената у највећој мери на конвенционалном нивоу развоја, што значи да се исправним сматра оно што је у складу са социјалним улогама и што не одступа од прокламованог закона и реда. Аутономна морална позиција достижна је за појединце који су натпросечно интелигентни и нонкомформистички настројени. Морално расуђивање зависи од интелектуалне развијености субјеката у том смислу што висока општа интелигенција представља један од предуслова постконвенционалног моралног расуђивања. Налаз је сагласан когнитивистичкој тези да је когнитивни развој нужан (али не и довољан) услов моралног развоја. Један од закључака иде у прилог тези да би интензитет повезаности морао бити већи да би се могло говорити о оправданости тезе о паралелизму когнитивног и моралног домена, што су потврде претходно помињаних налаза иностраних истраживања. Утврђено је, такође, да емпатијске способности и димензије екстравертности и емоционалне стабилности јесу од значаја за конвенционално морално расуђивање; израженија способност емпатијског уживљавања може олакшати препознавање туђих очекивања и допринети усвајању перспективе „члана друштва“, а све ово лакше полази за руком екстравертнијим адолесцентима. Овај налаз се такође уклапа у налазе претходно дискутованих истраживања о

значају емоционалне сфере за морално делање, дакле потврђује да морално расуђивање није искључиво когнитивне природе; уз разум, особа која просуђује о правди ангажује и своју емоционалну страну и неке базичне димензије личности. Овај налаз још једном доводи у питање оправданост когнитивистичког, тј. Колберговог изједначавања моралне особе са моралним мислиоцем који се „одриче сопственог идентитета“ да би, попут судије, непристрасно просуђивао у моралним споровима и дилемама. Налази, такође, констатују значај релативно постојаних особина личности при описивању моралне особе, што је Колберг занемаривао (Стојиљковић, 2009).

Претходни налази упућују на закључак да когнитивно-развојна теорија није у стању да пружи потпуно објашњење процеса моралног расуђивања, а тиме ни тумачење целокупне моралности, што отвара питање релевантности неких елемената темељних поставки когнитивиста, која се данас све више постављају из угла културне условљености и специфичности моралног расуђивања. Реч је о томе да тест Џејмса Реста у нашој средини функционише нешто другачије него у западњачкој култури. Уз разумско расуђивање о формално-процедуралној правди (чему је намењен), тест код наших средњошколаца у извесној мери провоцира и просуђивање са становишта бриге и одговорности за добробит других (о чему говори допринос осећајне стране личности). Могло би се, дакле, рећи да морално расуђивање испитаних адолесцената не може бити протумачено једино са становишта Етике правде, већ се мора уважити и Етика бриге као допунски критеријум моралности. Аутор сматра да и ово можда није довољно, јер о моралним питањима просуђује целовита особа са свим својим особинама и сачиниоцима. По свему судећи, правда и брига нису нужно искључиве и међусобно супротстављене компоненте моралности, а свакако јесу њени важни сачиниоци (Стојиљковић, 2009).

Налази поменутог истраживања били су основа за конципирање целокупне моралне личности (Стојиљковић, 2009), коју је описала терминима разумне индивидуе, способне да просуђује о питањима добра и зла са становишта неког општевежећег начела. Тако да зрела морална особа има развијен *смисао за правду*,

а то значи за поштовање личности и достојанства сваког људског бића и прихватање почетне једнакости људских права. Саосећање са другима и брига за добробит других је још једно значајно својство моралне особе, а морална особа је и социјализована, особа која познаје друштвене норме и уважава их као регулативе међуљудских односа, те је неопходно и манифестовање *аутономне моралне позиције*, што значи да појединац мора бити у стању да критички и самостално просуђује о моралној исправности, ослањајући се на сопствена морална мерила, као и да има изграђен *лични идентитет*. У налазима се наилази и на значај равнотеже бројних чинилаца моралности особе и њихове уклопљености у уравнотежену и јединствену целину - *интегрисану личност*. Она познаје себе и свесна је тога да нико није савршен, али то није разлог да се јаве базична агресивност или аутодеструктивне тежње. Морално зрела особа одговорно прихвата чињеницу да је појединац део сопственог културно-историјског контекста и општељудске цивилизације. Најзад, реч је о ментално здравој особи (Стојиљковић, 2009).

Ако би се на крају прегледа налаза овога истраживања извеле структурне црте морално зреле особе, оне би могле да обухвате следеће: непристрасност, поштовање личности и уважавање потреба других појединаца и заједнице у целини, као и одговорност за сопствене поступке. Њено владање руковођено је правдом, бригом о другима и потребом самодограђивања, универзалним начелима као и релативистичким мерилима; околности такође дају свој допринос. Она има постојане особине и изграђен идентитет, адекватно комуницира са средином и делује као интегрисано и целовито људско биће, што је све предуслов а донекле и индикатор есхатолошке моралности, будући да целовитост личности значи и постојање животног смисла у који је уграђена човекова духовност. Питања о смислу су лична питања која свака индивидуа себи поставља и на исто одговара на свој начин, а већина људи у исто уграђује и свој однос према Божанском, онтолошком, трансцедентном.

За теоријско фундаирање питања која су у основи истраживања значаја верске наставе за морално васпитање значајно је истраживање стабилних карактерних одлика које омогућавају појединцу да упркос препрекама, на

релативно доследан начин, поступа у складу са моралним принципима и моралним схватањима друштва. Исте се односе на: интегритет, одговорност, саосећање и праштање. Нађено је да су наведена својства динамичке категорије које имају своје место у објашњењу процеса достизања успешности, јер представљају оквир у коме се дефинише пожељност циљева и начин њиховог достизања, и у том смислу дају правац и одређују садржаје активности (према: Летић, 2015).

Према компонентама које су у истраживањима фокусиране уочава се да су најпре доминирала истраживања везана за морално суђење и когнитивну компоненту, затим емоционалну и на крају је интересовање било више усмерено на вољној компоненти, односно понашању, јер се увидело да се комплексност моралног понашања не може разумети без јединства све три компоненте. Ово је ишло упоредо са развојем метатеоријских концепата у методологији, што је било изазвано недостацима које су карактеристичне за јустификационистички епистемолошки приступ сазнавању, односно за објективистику, квантитативну парадигму, која је владала у време када су се развијала интересовања за морални аспект личности, па и за морално васпитање.

Налази помињаних других истраживања, углавном, указују на то да су морална својства, схваћена као релативно стабилне карактерне одлике које омогућавају појединцу да упркос препрекама, на релативно доследан начин, поступа у складу са моралним принципима и моралним схватањима друштва, док попис моралних својстава чине: *интегритет, одговорност, саосећање и праштање*. Овакав избор у највећој мери исходи из увида у новију литературу о моралности у којој се поменута својства описују у терминима динамичких категорија, које имају своје место у објашњењу процеса достизања успешности, јер представљају оквир у коме се дефинише пожељност циљева и начин њиховог достизања и у том смислу дају правац и одређују садржаје активности (према: Летић, 2015: 62).

Анализом горе наведених ставова из теолошке перспективе, може се изнети став да Јеванђеље упућује хришћане да својим добрим делима делатно и активно открију свету нови етос Царства Божијег, јер делатно показивање јесте откривење

истине, слава и пројава Божија, остварење Његове иконе у људској личности: „Тако да се светли светлост ваша пред људима, да виде ваша добра дела и прославе Оца вашег који је на небесима“ (Мт. 5, 16). Из ових речи се види да истина није само апстрактна теорија, већ да се пројављује у њеном ипостасном остварењу – као дело и живот у Христу и са Њим, па вечни живот као свој предуслов има лично постојање Бога и догађај тројичне заједнице, а добра дела која верни врше јесу пројава овог живота, јер мимо оваквог тумачења „сва наша праведност је нечиста рита“ (Ис. 64, 6). По Светом Исаку Сирину (Исак, 2013; Јеротић, 1998) свако добро дело, свако објективно врлинско дело је оправдано у очима Цркве, само када је његов циљ пројављивање Бога и откривање иконе Божије у човеку, па се кроз трагање за добродетељи и њеним изграђивањем, постаје иконом свете лепоте по чијем су подобију људи и створени. Милосрђе и добротинство се најпотпуније пројављују кроз човеков однос са Црквом – са читавим светом Божијим, који је Његова Црква и Царство; милосрђе сабира читав свет у микрокосмосу човековог срца које изгара за читаву творевину, за људе и птице и животиње и демоне, и за свако створење. Јанарас (Јанарас, 2007: 47) сматра да је „за конвенционалну етику, милосрђе „добро дело“ које спасава индивидуалну савест, хвале вредан пример врлине алтруизма... За Цркву је то дело „заједничарења“, које се збива „изнутра“, и које открива у човеку икону свете лепоте његовог тројичног праобраза“.

1.3.2. Савремени педагошки контекст - основа разматрања актуелних теоријских приступа моралном васпитању – токови, странпутице

За утицај верске наставе на морално формирање младих, тј. за васпитне утицаје из угла развоја моралности значајан је контекст у коме се васпитање одвија, као и теоријске основе на које се васпитање ослања, педагошке теорије које оно следи и на изврстан начин у пракси проверава. Карактеристике времена, као контекст у коме се данас одвија морално васпитање, утичу на педагошке теорије, а онда и на развој моралности младих, а препознају се у бројним индикаторима.

Један од њих је морални нихилизам, који из угла вредности у постмодерни има као ознаку релативизацију консензуса о „највишој“ људској вредности. По некима је то људско достојанство, као синоним за поштовање сваког људског бића, као и других либералних, односно демократских вредности (слобода, једнакост, аутономија, солидарност...). Систем вредности, као део погледа на свет (индивидуалистички, колективистички, алтруистички, егоистички, активистички, пасивистички, хедонистички...), такође, по својим карактеристикама обележава прелаз из модерне у постмодерну (Гојков, 2014: 11-30). Једна од карактеристика је и да се у постмодерном друштву одбацују идеје о потреби да се трага за новим визијама и оплемењивањем људске егзистенције (о бољем и хуманијем друштву), да би се подстакли људски интелектуални потенцијали и смањила агресија, насиље и сиромаштво, односно да је крај 20. века обележило алармантно скретање система вредности са филозофског утемељења основних филозофских питања егзистенције ка суженој дефиницији економских интереса, која читав друштвени развој своди на економску рационалност, изражену профитом. Све су чешће констатације да све ово иде у цинизам, очај, моралну равнодушност и неку врсту миоптичке усмерености. На знање се гледа као на робу, знање има облик вредности, стицање знања одваја се од образовања, индивидуализам влада сценом, морални аспекти образовања занемарују се. Етика одговорности глобализације заобилази се (Узелац, 2007: 78).

Мучибабић (Мучибабић, 2014: 67) разматра наведене проблеме следећим речима: „Притиснута хаосом ствари, кошмаром и тортуром информација, те метафизичком конструкцијом универзума, чији су главни основи рационализам и информатички оптимизам – човјекова борба за аутентично постојање постаје све неизвеснија. У времену које неки зову „крај историје“, тј. планитаризације америчког неолиберализма, разумеваног као глобализам, чини нам се ургентним зов за превредновање мита слободног тржишта и демократије. Ако је ишчезла „универзална мјера“, ако је срушена вјечност, ако је „Бог мртав“ – да ли је то вријеме у коме је све дозвољено, учтивост, уљудност, једном ријечју, човјечност, напосто су замијењени самодовољношћу и равнодушношћу или у најбољем

случају запретани за неко боље вријеме у сам говор“. Имајући у виду живот у свету претераног индивидуализма и егоизма, идеолошког лицемерја, квантитативне парадигме друштвеног развоја и на њој засноване тежње за глобалном владавином, те да би повезивање знања и морала, науке и етике, теорије и праксе заменило квантитативну парадигму квалитативном, наведени аутор се даље пита: да ли је наступило време где разум престаје а вера почиње; да ли овој цивилизацији више недостаје мудрост или знање; у ком односу стоје данас филозофска промишљања и техничко-технолошка и информатичка моћ; да ли је и наука, као свемоћни судија, данас пристала да буде слушкиња технологије и политике и постала тако стуб глобализације, тј. средство менталне и духовне доминације; да ли решење ове многоструке енигме може помоћи дијалог науке и религије; и да ли су Кантов категорички императив, као универзални морал, и десет Божијих заповести исувише слаби да обуздају терор, тортуру и похлепу (Мучибабић, 2014: 76). Трнавац (Трнавац, 1998: 19) износи мишљење да су религија и култура стални пратиоци човека и израз његовог духа, те бројни аутори заступају тезу да је култура настала из култа и да је симболичка по својој природи. У прошлости је религија била основно везивно ткиво читавог културног простора једне људске заједнице, док се у новој историји центар живота премешта из духовне у материјалну сферу, из унутрашњег у спољашњи живот, па је супротно средњовековном теоцентризму наглашено присутан антропоцентрични приступ култури. По његовим речима „изучавање религије као културног чина и феномена, у сваком случају, све више улази у оквире васпитања и деловања школе“. По Јеротићевом (Јеротић, 2014: 18) виђењу, нарасло становништво Европе (која је у 14. веку имала само 80 милиона становника) све чешће је тражило релативно лагодан живот у коме су религија, морал и етика заузимали све безначајније место у свакодневном животу људи. У току 20. и на почетку 21. века, жалостан расцеп између науке и религије, праћен једностраним, првенствено цивилизацијским (мање културним) образовањем људи и народа, као да је достигао могући врх. Следује, или даљи опасни суноврат морала, етике и религије, у прилог што угоднијег материјалног живота подстакнутог збиља великим открићима технике и

технологије, или поновно откривање неопходности тражења могуће хармоније и усаглашавања религије и науке, вере и знања, теологије и филозофије, при чему теологија нити може више бити господарица науке, нити њена слушкиња. Контекст човековог етоса, живота и истине света, има утицај на хришћанско сагледавање и искуство употребе света, производње и коришћења материјалних добара, технологије, економског и политичког деловања, па није могуће учествовати у животу Цркве, а презирати материјалну стварност или према њој бити незаинтересован, те сматрати да спасење човека није ни у каквом односу са употребом материјалног света. Преумљење и почетак новог живота у Христу, у Цркви, није само интелектуални или емотивни догађај, него представља егзистенцијалну промену начина постојања, које је органски повезано са животом света и његовом употребом. Кроз морално узрастање, хришћанин се бори да одбаци аутономну индивидуалност и да преобрази живот у однос љубави и заједнице, кроз сагледавање природних објеката материјалног света, потчињених потребама индивидуалног преживљавања и самоопстанка, као дела Божије љубави. Управо то означава њихов преображај, заједно са његовим животом, у стварност односа и заједнице у Цркви. По мишљењу Јанараса (Јанарас, 2007: 51) „без преображаја материјалног света у догађај и почетну тачку односа, хришћанска етика више не гледа у правцу егзистенцијалне „промене“ човека, у спасење живота од пропадљивости и смрти. Она се преокреће у идеалистички систем који је, као и сви идеализми, неизбежно конвенционалан и суштински небитан за стварни живот и његове проблеме.“ Он даље објашњава да пут којим етос Цркве долази у однос са материјалном стварношћу и животом у целини, тј. литургијска употреба света унутар евхаристијског начина постојања, никада не може бити кодификован или организован у економски систем или политичку идеологију, јер је космичка димензија Црквеног етоса откривена једино у контексту личне, егзистенцијалне промене у човеку, у динамичком надилажењу индивидуалне самодовољности. Начин на који хришћани живе и употребљавају свет, не може бити одвојен од средишњег језгра новог живота у Евхаристији, од слободе и љубави, или постати аутономан у форми везујућих начела економског или политичког програма. Етос

Цркве ствара нови начин друштвеног саживота, коришћења света и односа према култури, и то представља општи смер живота усмерен на проналажење одговарајућег израза на пољу политике или економије, израза који ће увек бити остварен у личностима, и поистовећен са личним догађајем слободе, а никада са објективно наметнутим шематским решењима (Јанарас, 2007: 52).

Са таласом неолиберализма и конзумеризма наглашене су замерке педагошким теоријама, а у њима се, пре свега, образовању замера то што се не размишља о компетенцијама које савремено друштво треба, а које би требале више приближити плурализму и непредвидивим околностима, недовољно сигурним психолошким, економским или интелектуалним маркерима, који, без обзира на који се начин стварају (путем медија или дислокације коју узрокује економски систем, пораст нових социјалних покрета или криза репрезентације...), резултат је у великом делу света исти, а суштина му је у томе да је то свет у коме је човек осуђен да лута унутар, или између вишеструких граница и простора који су обележени неумереношћу, различитостима и поремећеном идејом о значењу и пажњи. Модернистички свет извесности и реда уступио је место планети у којој хип-хоп и реп кондензује време и простор у оно што Паул Вирлио назива „убрзани простор“. Више не припадајући ни једном месту или локацији, млади све више настањују променљиве културе и социјалне сфере које су обележене плурализмом језика и култура (Узелац, 2007: 76). Тако су данас већ и овде све присутније слике у којима се заједнице редефинишу, док простор и време утерују у мултиплицитну и свепрожимајућу мрежу сајбер простора. Млади међусобно разговарају преко електронских паноа у кафеима, местима чланова хакерске културе, који реорганизују своју машгу кроз везу са технологијама виртуелне реалности, изгубе се у сликама које воде рат са традиционалним значењем тако што редукују све облике разумевања кроз наочаре насумичног приступа (Узелац, 2007: 87). Све ово мења не само контекст за продукцију субјективитета, већ и начин на који људи „прихватају информације“. Вредности не израњају више из модернистичке педагогије основаности и универзалних истина, или из устаљених идентитета са устаљеном структуром и крајем. Млади данас до значења долазе успут, медији су

постали замена за искуство, а оно што чини разумевање заснива се на децентрализованом и дијаспоричном свету разлике, измештености и размене. Сматра се да постмодерна омладина стасава у културној критици постмодерне, која је донела досаду и незадовољство, те је оно што је некада био песимизам радикалног обода друштва сада постала заједничка претпоставка читаве генерације (Узелац, 2007: 67).

По Јанарасовом (Јанарас, 2007: 118) мишљењу којим се изражава и савремени хришћански став, целокупна култура 21. века заснована је на следеће две претпоставке: 1. организовани труд, где индивидуе уједињују своје снаге у борби против других индивидуа или структура које чине друштвену неправду, у стању да донесе плода и воспостави живот друштва као целине на исправном начину његовог функционисања; 2. уверење да исправно функционисање друштвеног живота као целине, може да буде обезбеђено објективном, строго рационалном, контролом индивидуалних права и дужности, и насилним, политичким, наметањем те контроле. Морална брига и интересовање човека 21. века темељи се на етици индивидуалног понашања, друштвено-политичке ефикасности, и побољшања друштва као целине, како по карактеру тако и по организационој структури. Па ипак, декларације о људским правима и популарне борбе за њихову примену, напредни политички покрети и њихови напори за преузимање моћи која је потчињена интересима економске олигархије, синдикална и организована борба за права незаштићеног радног човека – све ове врсте „моралне“ мобилизације можда нису претвориле свет у рај, али јесу постигле, пре свега у западним друштвима, значајно унапређење објективних услова под којима живе људска бића, допринеле су сузбијању охолости аутономних структура, и праведнијој расподели животних добара (Јанарас, 2007: 118).

Отуђење се појављује изнутра, а иронија помало замагљује одбијање да се замисли било која врста колективне активности на промени овога. Реалност изгледа сувише очајна да би се због ње бринуло. Људи комуницирају он лајн; животи се укрштају виртуелно, без осећаја заједништва или повезаности, без елемената социјалне активности, која прати индивидуализовани смисао одустајања

и самосвесног придруживања хаосу и неизвесности (Узелац, 2007: 98). Контекст постмодерне из економског угла говори о томе да се етаблирани економски односи, који су створили нови свет, вероватно, неће скоро мењати, да ће избори за младе људе бити све суженији. Живот све више личи на лото, не више од среће која одређује да ли ћете добити овај или онај посао, могућност за остварење потенцијала, те је лутање логичан одговор на казино неолиберализам, спорадичност успеха и истинску произвољност моћи. Зашто се трудити и усавршавати своје способности и вештине, ако таленат није довољан, ако је немогуће наћи адекватан посао (Гојков, 2014: 11-30).

Педагози у дискурсу о циљу васпитања (Поткоњак, 2013) истичу да је последњих деценија ово питање скрајнуто, односно да се о њему не говори на прави начин, као и да бављење њиме не одражава суштину ове фундаменталне педагошке категорије, него се са плурализмом намећу друга питања, која, такође, имају иза себе циљ васпитања, али који би требало више разјашњавати, дефинисати, отворено рећи, теоријски ослонити, што до сада код нас, као ни у свету није урађено на начин који ово питање заслужује. Питање стандарда је једно од оних о чијој се педагошкој легитимности спорадично дискутује, наглашавањем њихове функционалистичке перспективе и изостајања промишљања путева о педагошкој култури која узима у обзир целовитост личности и превазилажења опасности од сужавања садржајне, односно образовне перспективе.

Претходне констатције су део педагошког контекста, педагошке културе функционалистичке перспективе образовања у коме су занемарена својства човека који поседује и потенцијал и компетенцију, карактер, многострукост интереса и склоности, креативност, самосталност, способност опхођења с' другима, способност самосталног суђења и одлучивања итд., као и то да би се васпитању требало приступати као формирању личности, моралне снаге карактера и многострукости интереса, еманципованој, слободној, самоодговорној, самооствареној личности... Образовни стандарди у смислу обавезујуће, индивидуалне развојне норме, како се на њих гледа данас, не би требало да противурече природи процеса образовања, а мерило (развоја личности) требало би

да буде особа, као индивидуалитет, која је једино сама себи мерило, а не како је уско схваћена и стављена у службу економских интереса, допуне капитала. Но, у дискурсима о овим питањима примећује се да су за сада манифестовани ефекти неолибералних тежњи у равни садржаја и структуре курикулума, тенденције ка реконцептуализацији општег образовања и институционална настојања за супституцију општеобразовног знања концептом (значајних) компетенција (наглашених пре свега од интересних или политичких удружења као што је ОЕЦД, Европска унија, Светска банка, Светска трговинска организација и сл.) (Гојков, 2014: 11-30). Овим, у педагошком контексту, а тиме и у доминантној педагошкој теоријској основи, означеној постмодерним педагошким плурализмом, образовање није више у складу са Аристотеловим начелом по коме оно мора да доприноси слободи, по коме је знање схватано као један од конститутивних елемената развоја слободне личности, кога успоставља опште образовање. Усвајање знања задовољава и испуњава ум који тако достиже свој властити циљ. Следити знање значи следити добро ума и зато се знање сматрало битним елементом доброг живљења. Иако је човек био нешто више од самог ума, ум се сматрао његовом значајном карактеристиком, а знање је имало функцију да усмерава човеков живот.

Будући да хришћанство открива човека, који као икона Божија јесте слободна личност, Мучибабић (Мучибабић, 2014: 72, 74) сматра да нова „религија напретка“, која почива на премисама „радикалног хедонизма“ и егоизма, себичности и похлепе, не доноси срећу и мир између човека и система, јер међународни поредак, оденут у космополитизам (који јесте једна од најплеменитијих идеја и утопија у историји човечанства, кроз комбиновање јелинског стоицизма и хришћанског универзализма) представља интерес моћника као универзални морал. Човек је данас оптерећен хаосом, кошмаром и тортуром информација, и кроз безгранично поверење у рационализам и информатички оптимизам, почиње да доживљава себе као космички преварено биће, чија је будућност подједнако неизвесна и бесмислена, испуњена стрепњом, неизвесношћу и страхом. Ова идеја се развијала и пре стоицизма. Антифонт (DK87B44) је један од мислилаца који су спремно тврдили да су све разлике које су утемељене на раси,

племенитом пореклу, социјалном статусу или имовинским правима, као и институција ропства, нешто што нема никакву основу у *physisu* него су искључиво постулиране у *nomosu*. Софист Хипија у Платоновом дијалогу *Protagora* 337d каже да „Закон као тиранин људски приморава нас на многе ствари мимо природе“ (према: Drašković, 1968: 38). Хипија демократски појам једнакости сматра сувише узаним, јер је везан само за слободне грађане одређеног полиса, хотећи да једнакост и сродност прошири на све људе. Разумевање закона као својеврсног окова (*desmos*), или, другачије речено, слављење *physisa* наспрам *nomosa*, из ове визуре посматрано, заиста је породило идеју једнакости, као и космополитизма и јединства људског рода.

Претходно дотакнута педагошка струјања претапају се у теоријском дискурсу данашњице у критику неохуманистичких настојања на подручју васпитања и образовања. Схватања општег образовања све више одмичу од претходних претпоставки (Гојков, 2014: 29). Измештање образовања из основног човековог права у тржишно добро значи и ревизију знања, чије је посредовање у таквом друштвено-економском контексту легитимно. Према Лавалу, у неохуманистички оријентисаном образовању преовлађујуће место заузима утилитаристичко схватање знања, које мора бити, ако не легитимно, онда пре свега корисно, тако да је легитимно само такво и толико знање, које има тренутно на тржишту рада највећу вредност, а ово укупан концепт општег образовања усмерава ка темељној ревизији, те општеобразовно знање почиње измицати функционално изравнатим битним компетенцијама. Као идеолошки конструкт, с једне стране, делује као тотална формула која због своје вредносне испразности и недоречености у себе укључује збир свих педагошких исхода, а уједно се супротставља, као алтернатива, широком збиру вредности и знања који у неохуманистичкој логици важе за непотребне, нузупотребне и, као такве, нежељене (Гојков, 2014: 29). Дотакнута питања функционалности образовања у Европској унији иду у смеру промоције концепта кључних компетенција. Лисабонска стратегија (2000) сматра се кључним документом на основу кога су интензивирана размишљања о све већој прилагодљивости образовања потребама тржишне

привреде. У њој је Европски савет одредио подручја и мере које би у Европској унији „освежили“ запослење, економске реформе и социјалну кохезију „на знању заснованој привреди“. образовање је подручје које за достизање овога циља има значајну улогу. Тако се у поменутој Лисабонској декларацији може назрети тесно везано за претходно и питање промене филозофије живота у постмодерни и њеном утицају на филозофију васпитања и нове педагошке парадигме - у средишту је појединац и његов целовит развој. У оквиру процеса целоживотног учења, као водеће образовне филозофије и процеса глобализације света и смањене социјалне функције националних држава, и израженијег оријентира на самосвесног, кооперативног и креативног појединца, алтернативне педагогије постају све приметније у виду хуманистичких модела, еманципацијског васпитања, учења о слободи. Залагање за образовање има у свом предзнаку потребу да негује људске тежње за променом и могућности такмичења, као и могућности јединке да се носи са неизвесношћу, несигурношћу и непредвидивошћу, како би било извор снаге, а не слабости.

Из претходног се да закључити да се у филозофији васпитања, која је у основи Лисабонске декларације, не наглашава морална компонента васпитања, него, углавном, компетенције које омогућују сналажење у слободи, или боље рећи на ветрометини, неизвесности, несигурности, непредвидивости, што су, иначе, како је поменуто препознативе карактеристике садашњице, контекст у коме се индивидуа припрема за сусрет са изазовима времена.

1.3.3. Критичка теорија и еманципаторна педагогија

Нови друштвени услови европског живота, како је претходно наведено, одређују функцију образовања као стицање знања које ће ићи у сусрет новим изазовима, а истовремено појачати одговорност за заједнички живот и развој Европе. Остваривање ових вредности у тесној је вези са врстом знања, али и са питањима, која, наизглед, нису блиска моралности, иако, на мета нивоу, иста задиру у саму суштину вредносних система младих, циља васпитања и начина на

који га остваривати. Промене су кренуле од самог врха, тј. са метанаучног нивоа где су последње деценије на пољу педагошке методологије обележене бурним расправама, оспоравањима, критикама позитивизма, тј. захтевима да педагогија одбаци позитивистичке представе о рационалности, објективности и истини. У новом теоријском таласу, односно у критичкој друштвеној науци, која је, могло би се рећи филозофска основа критичке или еманципаторне педагогије, доста пажње је посвећено важности разумевања значења које педагошка пракса има за оне који је изводе. Заговорници критичке теорије сматрају да педагошка теорија мора да идентификује и изложи оне аспекте постојећег друштвеног поретка који ремете тежњу ка рационалним циљевима, као и да мора да понуди теорије које ће помоћи пракси да превазиђе реметилачке факторе у васпитању (Гојков, 2010), што се из угла примене заснивало на саморазумевању оних који је примењују. У дискурсу овога посебно се критикује став да педагошка теорија мора да има основу у саморазумевању и интерпретацијама практичара, те се једна од главних слабости интерпретативистичког модела види у немогућности да се уочи да саморазумевања појединца могу обликовати илузорна уверења у којима су задржани ирационални и контрадикторни облици друштвеног живота. Овим су превелика очекивања стављена пред педагошку теорију и праксу; да буде усмерена на трансформисање ситуација које ремете остваривање жељених циљева појединца и друштвених група и на тај начин буде баланс у односу на изражене снаге интереса и моћи (Гојков, 2006). Како се из претходног види угао односа теорије и праксе један је од значајнијих аспеката којим се бави критичка педагогија и за који верује да може да помогне еманципаторну улогу васпитања. Морални аспект развоја личности изједначен је са еманципаторном улогом васпитања, која је, како је претходно речено, више усмерена ка саморазумевању и самопоштовању појединца и доприносу развоју друштвеног живота, а моралне норме нису у фокусу интересовања. Према Грандићу (Грандић, 2004: 81), еманципаторска педагогија не подразумева само појединачну еманципацију, осамостаљење и независност, већ истовремено и институцију у којој се одиграва васпитање и одрастање, па у складу са тим, у периоду пре увођења верске наставе у школе у Србији, и сама дискусија о

томе да ли у школи забранити или дозволити религију тј. веронауку није била оправдана, јер школа сама треба да помаже ученику у развоју, одрастању и избору, информисању га целовито, непристрасно и свестрано. Целокупна проблематика супротстављености цркве и школе, или монопола цркве над школом, слична је подређености школе само једној идеологији или политичкој доктрини. Плуралистички приступ у односу на стварање основа за формирање погледа на свет, подразумева отвореност и обавештеност, како о различитим научним објашњењима, тако и о различитим идеологијама и религијама. Сходно томе, идеја о научном, дијалектичко-материјалистичком погледу на свет, као једино правом и обавезујућем, критикована је све више јер се човек не може задовољити само оним што је наука истражила и доказала, па школа увек мора бити отворена и према науци, али и толерантна према другим погледима на свет.

За критичку теорију, а тиме и критичку педагогију, везују се идеје Хабермаса (Jürgen Habermas), а за ово истраживање значајне су његове критике позитивизма у којима се истиче уверење о логичком и методолошком јединству природних и друштвених наука. Хабермас (Habermas, 1988) ово сматра још једним видом „научништва“ - „вере науке у саму себе“, која оцењујући сво знање као природно научно знање, онемогућава разум евање науке као само још једног облика знања. Негирајући уверења да наука може на објективан и неутралан начин да прикаже стварност, доказивао је како су различите врсте знања одређене људским ресурсима. Ово је полако, али сигурно, поред других сличних гледишта, утирало пут интерпретативизму, деконструктивизму, релативизму постмодерне у којој, у савременом крхком добу, нестаје универзално стручно разумевање, као и свеопшти обавезујући канал везивања, осећа се снага интереса и моћи, опречни дискурсивни развој и губљење старих навика, те се обазриво тражи равнотежа између овога и потребе да се избегну последице повећања броја несигурних путева испитивања и признавања непотпуних, несигурних резултата истраживања, ограничене моћи исказа и предвиђања у теоријском еклектичком приступу. Такође је присутно и прихватање схватања по којима је, у време када се рационалност распада у плуралитет специфичних рационалних конструкција, немогуће наћи

утеху у интерпретативизму који се дегенерише у нихилизам, у коме се бавимо бескрајним празним деконструкцијама, те се не прихвата став да је истина релативна у погледу заједница и културе времена, и из тог угла тражи равнотежа како би се избегла екстремна теоријска становишта и, у кораку са временом, ишло напред.

За ране представнике овога теоријског правца (Horkhajmer, Adorno, Markuze) била је интересантна доминантност позитивистичке науке и њених идеолошких утицаја. Критичка струја сматра да је улога науке била под утицајем позитивизма инструментализована, а поље епистемологије било је сведено на филозофију науке. Наука је постала „научна“ верујући у своју надмоћ да одговори на сва питања. У овом самозадовољству модерне науке критички теоретичари видели су опасност краја разума. Разум је по оцени критичке теорије замењен техником. Наука је постала идеологија, произведена од стране друштва, постала је неистражени начин гледања на свет који обликује и води друштвену акцију. Наука је тако постала легитимна друштвена делатност која обрађује „објективне чињенице“ које су оправдале токове акција. Питања вредности ових акција остала су по оцени присталица критичке теорије, неистражена, јер је вероватно да су изван опсега науке (Гојков, 2006). Ова теоријска струја оставила је трага на педагошку науку на методолошком пољу, а одатле су се идеје шириле алтернативним педагошким струјама и утале на неки начин и у приступе моралном васпитању.

О току настајања и утицаја критичких теоретичара на педагошко поље говоре следеће рефлексије о експанзији појма објективног у друштвеном животу, кретању критичке теорије у правцу развијања друштвене науке, што јој, из данашње перспективе и није донело очекивану корист. У том смислу су критички теоретичари видели позитивне ефекте, као експанзију строгог појма објективног знања у студији друштвеног живота. Но, поред свега овога, постмодернизам је још увек на сцени и карактерише га и даље заговарање одбацивања свих великих метафизичких теорија, свих великих историјских синтеза, све трансцедентне моралности и свих идеологија које настоје да обезбеде легитимност постојећим

гедишима, судовима и ауторитету (Peri, 2000, према: Милутиновић, 2008). У том оквиру постмодернизам одбацује идеју да може постојати коначна истина, тј. схватање према којем свет, онакав каквим га видимо, проистиче из скривених структура. Према постмодернистима, традиционални филозофски системи засновани на метафизичким основама не објашњавају природу крајње реалности. Постмодернизам одбацује идеалистичке, реалистичке и томистичке метафизичке тврдње о постојању универзалних и вечних вредности. Према постмодернистима, такве тврдње представљају стратегије доминантне групе које се примењују како би се контролисала потлачена група; оне представљају инструмент људске опсесије. Постмодернизам исказује сумњу према метанарацијама у образовању. Посебно исказује сумњу према великим делима Аристотела, Платона, Аквинског, Русоа, Песталоција, која, према постмодернистима, представљају покушаје да се обезбеди свеобухватна или универзална теорија о томе шта би образовањем требало да се постигне. Постмодернизам сумња у читаву идеју нормативних образовних циљева и идеала. Постмодернисти посматрају циљеве образовања као неизбежно дисциплинујуће праксе које преносе ауторитет на све који се налазе испод оних који дефинишу те циљеве и намећу их другима (Burbules, 2004, према: Милутиновић, 2008).

Постмодернисти пропитују начине на које је знање организовано и представљено у западној култури, а посебно Аристотела и просветитељско утемељење знања (Gutek, 2004, према: Милутиновић, 2008). У Аристотеловој категоризацији знања, васпитно-образовни садржај (знање) кореспондира са реалношћу и може се хијерархиски организовати. За постмодернисте ова категорија не представља објективну репрезентацију природе, већ пре репрезентује начине на које је класична и учена елита конструисала знање. Она је омогућавала контролисање формалног образовања од стране доминантне аристократске и религијске елите. Постмодернистички курикулум треба да израсте из локалног контекста и да представља флуидно и флексибилно средство испитивања персоналног и групног идентитета, као и социјалних, политичких и економских проблема.

Из претходног се да закључити да Критичке теорије васпитања у многим елементима кореспондирају са филозофијом постмодерне, одбацујући метафизичке позиције традиционалних филозофа, као што су идеализам и реализам. Заступници критичких теорија васпитања верују да циљеве образовања треба повезати са ширим социјалним, политичким и економским циљевима остварења више поштења, праведности и једнакости у друштву. Зато главни циљ образовања мора да буде реформисање друштва и промовисање веће правде, те респект према другим особама и групама (Bertrand, 2003, према: Милутиновић, 2008).

Усредсређујући се на курикулум моралног образовања, Фриц Озер (Oser, 1999) наводи да екстремни постмодернисти закључују да постоје ваљани разлози за неповерење у моралне тврдње модернизма. Он истиче да се постмодернизам, поготово када се термин „постмодерниста“ користи прилично нејасно, сматра претњом моралног разумевања и универзалним концепцијама моралности. Умерени постмодернисти, поред многих других, тврде да су универзалне моралне тврдње идеалистичке, чак фиктивне, али да идеје етике и правде није могуће напустити. Оба погледа представљају продукте филозофског промишљања могућности и нужности моралности, иако постмодернисти данас сматрају да се овај утицај често пренаглашава, тако да морално васпитање и образовање не проистичу из филозофских промишљања, већ из чињенице васпитања/образовања.

За истраживање утицаја верске наставе на развој моралности значајна је Озерова расправа о утицају постмодерног плурализма и разуђености норми и вредности на курикулум моралног васпитања, показујући, да су многи концепти моралног васпитања угрожени од стране особености постмодерног света. Он потом описује обавезне карактеристике сваког курикулума моралног васпитања у односу на постмодерни *Lebenswelt* („живот-свет“) тврдећи да изједначавање плурализма и етичког релативизма мора да се одбаца. Он, такође, расправља о курикуларним могућностима балансирања постмодерних реалности и моралних нужности. Главна одлика курикулума моралног васпитања, који може да се носи са постмодерним плурализмом и релативизмом, је његова процедурална оријентација.

Роланд Рајхенбах (Reichenbach, 1994) тврди да превласт постмодерних приступа у поучавању, образовању и васпитању није ствар личног избора, већ природно следи из трансформације смисла знања као карактеристике духа времена (Zeitgeist). Концепт „отворене будућности“ представља значајно својство постмодерног света. Модерна веровања о (обавезно) прогресивном развоју у друштву изгубила су своју оправданост за многе људе. Даље, главни теоријски оквири (мета-нарације) који су типично пристајали уз „пројекат модерне“ постајали су све мање занимљиви. Овај процес делегитимизације пратили су радикални заокрети ка информационом друштву у којем значај знања и информације постаје чисто прагматички. Традиционални хуманистички концепти образовања и формирања личности, с једне стране, и учење и знање, с друге стране, морају се поново размотрити из перспективе која укључује и врлине модернизма и постмодерни скептицизам у односу на идеалистичке и ригидне предрасуде модерне мисли. Рајхенбах се усредсређује на питање да ли је прилагођавање курикулума постмодерном изазову неопходно и пожељно.

Денис Филипс (Dennis Philips), непоколебљиви модерниста, прихвата постмодернисте као струју унутар модернизма, и више је скептичан од самих постмодерниста када су у питању велике приче и модерниста и постмодерниста. На овај начин он можда спашава курикулум од импликација да буде децентрализован, а себе од тога да одговара за позицију која не може бити позиција, односно за постмодернизам. Сматра се да је у тесној вези са постмодерном и појава релативизовања научних филозофских појмова и истраживања, која се у Србији манифестује као порицање суштине филозофског дискурса као критичког преиспитивања и разумевања егзистенцијалних питања и модерности, као односа према савременој стварности, етосу. О овоме Голубовић (Голубовић, 2007) говори као о нужности да се критиком одреди шта можемо да знамо, шта треба да чинимо и чему можемо да се надамо, и наводећи Умберта Ека (Umberto Eco) наглашава да разликовање између онога што се сме - треба радити и шта се не сме радити захтева критичку моралну процену и супротно је становишту „value free science“. Овакав негативни став према науци, која се ослобађа свог филозофског основа,

среће се код многих аутора, а води у инструменталну рационалност. Социополитички контекст постмодерних друштва има доминирајућу неолибералну идеологију, која тежи ка чистој економској рационалности и своди индивидуу на зависнике „економског успеха“, као основног критеријума понашања човека „потрошачког друштва“ неосетљивог на моралне норме заговаране у Кантовом категоричком императиву. Морални нихилизам, како моралност постмодерне виде многи аутори данас, има према Голубовић (Голубовић, 2007) следеће препознативе црте, које добро сликају моралност садашњости:

1. велики број индивидуа је данас вредносно дезоријентисан и задовољава се редукованим концептом живота и живи по принципу потрошачког менталитета, без размишљања о значају развоја људских и стваралачких капацитета и моћи, јер подлеже технократским принципима као императивима живота и понашања;
2. имитација и репродукција замена су за индивидуалну и групну креативност и имагинацију, а просечност се сматра нормом, те креативност и рефлексивност губе битку у трци са ширењем популизма;
3. идеје проветитељства су оцењене као неефикасне и маргинализоване (као „велике приче“) заједно са хуманистичким приступом појавама модерне и замењене „неутралним дискурсом“;
4. осећају се јаке тенденције евроцентризма и етноцентризма над креативним интеркултурним комуникацијама, што даље подстиче осећај беспомоћности на индивидуалном и на националном нивоу у тражењу излаза из глобалног хаоса, који је признат и јавно објављен светском кризом.

Поменути морални нихилизам из угла вредности у постмодерни има као ознаку и релативизацију консензуса о „највишој“ људској вредности. По некима је то људско достојанство, као синоним за поштовање сваког људског бића, као и других либералних, односно демократских вредности (слобода, једнакост, аутономија, солидарност...). Систем вредности, као део погледа на свет (индивидуалистички, колективистички, алтруистички, егоистички, активистички, пасивистички, хедонистички...), такође, по својим карактеристикама обележава прелаз из модерне у постмодерну. Многи сматрају да је уочљиво да се у

постмодерном друштву одбацују идеје о потреби да се трага за новим визијама и оплемењивањем људске егзистенције (о бољем и хуманијем друштву), да би се подстакли људски интелектуални потенцијали и смањила агресија, насиље и сиромаштво, односно да је крај 20. века обележило алармантно скретање система вредности са филозофског утемељења основних филозофских питања егзистенције ка суженој дефиницији економских интереса, која читав друштвени развој своди на економску рационалност, изражену профитом.

Из угла моралног васпитања критика постмодерне (Giroux, 1994) истиче да је за постмодерну омладину, која стасава, културна критика постмодерне донела досаду и незадовољство, те да јој је оно што је некада био песимизам радикалног обода друштва сада постала заједничка претпоставка читаве генерације (Anschaw, према: Giroux, 1994). Размишљања ипак могу ићи и у другом правцу, те отворати питања улоге савремености, постмодерне, са свим оним што она значи, у стварању осећаја безнађа код младих, па из тог угла критике усмерене неактивности наставника и потреби да се јаче побуне против контекста у коме треба да васпитавају младе, не схватају домете појединих фактора васпитања и значај синергије истих. Критике постмодерних наставника, које ниподаштавају проблематичну природу односа између „жеље и критичког подухвата“, су и критике постмодерној педагогији, којој је овим упућено питање како ауторитет може да се повеже са демократским процесима у учионици који не промовишу тероризам, који је сада постао честа појава, а ипак се и даље нуде репрезентације, историје и искуства која ученицима дозвољавају да се критички баве конструкцијом сопствених субјективитета, док су истовремено укључени у трајан „процес преговарања између себе и других“ (Giroux, 1994).

За већину коментатора, омладина је постала „чудна“, „отуђена“ и одвојена од реалног света, а често је оквалификована као: без наде, без аспирација, живи у свету у коме случај и насумичност, а не борба, заједница и солидарност покреће њихову судбину. Теме савремених филмова управо овако приказују младе: растурене породице, заглушујућа рок музика, период школовања испуњен за њих мртвилком и општом индиферентношћу према животу уопште; без ослонаца и

разбијени, они на смрт гледају као и на сам живот, као на пуки спектакл, ствар стила, а не суштине; изгубљена невиност уступа место не само тинејџерској кратковидости, већ култури у којој се људски живот доживљава као воајеристичко завођење видео игрица, нешто добро да прође време. Очај и индиферентност укључују језик етичког разликовања и друштвене одговорности док уздижу тренутност уживања до момента који дефинише агенса. Такође, у филмовима данас се већ да видети да многи млади озбиљно узимају начело да живот имитира уметност, те да га је могуће обликовати у оквиру насилне културе слика у којој би можда било лакше бити мртав. Наравно, све ове тамне слике савремености која окружује младе и постаје њихова свакодневица нису апсолутне карактеристике времена, али су већ толико честе да су постале теме уметника, посебно на филму који открива тамну страну културе омладине, користећи холивудску мешавину фасцинације и хорора да подилазили публици коју овакви филмови привлаче. У постмодерној естетици гнушања, локалности, случајности и бесмислености за младе се у овим филмовима чини као да су конституисани ван граница културног и економског пејсажа. Уместо тога, они постају видљиви једино кроз инстинктивно изражавање психотичног понашања или поспаног искуства само-излагања коматозној алијенацији (који у савременим филмовима одбацују већину вредности претходних 3-4 деценије). Већина младих је у овим филмовима описана као људи који немају осећај откуда долазе и куда иду, а у овом свету вишеструке реалности, „шизофренија се јавља као психичка норма касног капитализма“ (Anschaw, према: Giroux, 1994). Такође се у овим схватањима постмодерне педагогије истиче заговарање критике постмодерних наставника што ниподаштвавају проблематичну природу односа између „жеље и критичког подухвата“.

Отуђење се појављује изнутра, а иронија помало замагљује одбијање да се замисли било која врста колективне борбе. Реалност изгледа сувише очајна да би се због ње бринуло. Људи разговарају, али изгледа као да нису у вези ни са самим собом ни са другима; животи се укрштају, али без осећаја заједништва или повезаности, као и без елемената социјалне активности која прати

индивидуализовани смисао одустајања и самосвесног придруживања хаосу и неизвесности (Гојков, 2006).

Претходно скицирани педагошки изазов постмодерне генерације младих није препуштен онима који праве рекламе и истражују тржиште, иако је јасно да корпорацијски агенти настоје да створе педагогију конзумирања као део новог начина прилагођавања постмодерним разликама. Многи аутори сматрају да образовање треба јаче политички обојити; наставнике више усмерити да се баве условима у којима предају и оним што значи учити од генерације која доживљава живот много другачије од репрезентација које су нудиле модернистичке верзије образовања. Појава електронских медија заједно са све мањом вером у моћ индивидуе подрива традиционалне визије образовања и значења педагогије. Језик планирања часова и мобилност на горе, те облици на којима се заснива наставников ауторитет, радикално губе свој легитимитет уочавањем да су култура и моћ централни у односу ауторитет - знање. Вера модернизма у прошлост уступила је место будућности за коју традиционални маркери више немају смисла. Ово су констатације педагога у друштвима која су јаче закорачила у постмодерну и која се мире са оним што она собом доноси (Гојков, 2006). Након овога, могуће је сложити се са питањима које Гојков поставља: могу ли се у оваквим условима избећи Дифурове скице „постмодерног детета“, и шта ако слике из филмова које су поменуте, и у којима се за сада сликају, ипак, тек маргиналне радикалне групе, постану често сретане у мање или више урбаним срединама света који крупно корача ка све јачој постмодерној глобализацији? Како се одупрети педагогији конзумирања? Да ли је реално очекивати да наставници сами поправљају оно што контекст усади као жиг времена? Хоће ли се нежељени ефекти постмодерне виђени за сада код маргиналних категорија младих задржати на том нивоу, или ће се ширити...

За многе теоретичаре педагогије дискурси постмодерне нуде обећање, али не и решење за васпитање младих за које се чини да су таоци несталности променљивог економског поретка и смањених нада, с' једне стране, и света шизоидних слика и све веће неизвесности и насумичности у који структуришу

савремену постмодерну свакидашњицу, с' друге стране. Зато се они питају колико се наставници баве новом врстом ученика који је скован у оквиру организацијских принципа уобличених пресецањем електронских слика, популарне културе и страшног осећаја неодредивости, и мисле да постмодерна педагогија мора да се бави променљивим ставовима, репрезентацијама и жељама ове нове генерације младих, те се појмови идентитета и стварања нових мапа значења морају схватити у оквиру постмодерне (у оквиру нових хибридних културних пракси које су урађене у односе моћи који на различите начине пресецају расу, класу, пол...). Овакве разлике, сматрају постмодерни педагози, морају се схватити не само у односу на контекст њихових борби, него и кроз заједнички језик отпора који наводи на пројекат наде и могућности. Тако, вредности критичког модернизма постају вредне, у томе што подсећају на значај језика јавног живота, демократске борбе и императива слободе, једнакости и правде, а то би се могло посматрати и као илузорна утопија. Ипак, поменимо још и то да постмодерни педагози сматрају да се питање како схватити начине стварања раличитих идентитета међу младима и сферама школе генерално игноришу, те истичу потребу педагогије да дође до начина којима би стварала и ширила одређене облике знања и жеља у овим разнородним јавним и популарним сферама у којима звукови, слике, штампа и електронска култура покушавају да стану на пут значењу за и против могућности ширења социјалне правде и људског достојанства. Дакле, нагласак је на етици и политици које треба да послуже да се направи разлика између односа оних који праве насиље и оних који унапређују демократске културе кроз које млади могу да разумеју своје проблеме као део већег напора да се испитају и разбију доминантне приче о националном идентитету, економској привилегији и осиромашењу појединца, те тако од педагогије очекују да дефинише свој однос са модернистичким облицима културе, привилегије и законитости, и да служи као покретач премошћавања и међуутицаја, да као критична културна пракса отвори нове институционалне просторе у којима млади могу да доживе и дефинишу стварање културних добара, да улазе и излазе из теоријског дискурса са потребом

да их сами дефинишу. Колико су ово реалне претпоставке, а колико декларативне, можда најбоље говоре преходно поменуто слике понашања младих.

Отварање нових педагошких простора у постмодерни, утисак је, води ка деформацији и у још једну методичку фиксацију; даје им се обележје политичког пројекта, кроз који ће субјекти моћи да артикулишу сопствено у оквиру критичког разумевања. Тако се од постмодерне педагогије очекује да се бави тиме како се о моћи говори унутар и између различитих група, као делова ширег друштвеног контекста у коме су педагошке институције замишљене као демократске, јавне сфере, а питање је и шта значи идеја да школе треба организовати као места премошћавања, преговарања и отпора, као и колико је реално очекивати да наставници бољим разумевањем заједничког деловања афеката и идеологија на конструкцију знања, отпора и смиса о идентитету значајно доприносе питању ауторитета у демократским процесима? Утисак је да се на питање васпитања у овом случају гледа више из угла друштвених проблема у којима би постмодерна педагогија требало да интервенише, како би залуталу постмодерничку младеж вратила у колосеке, укључила је кроз спремност да се бави испитивањем сфере јавне политике, с тим да у исто време препознаје ограничења корисних сазнања постмодерне. Овде се мисли на укључивање и одређивање могућности за социјалну борбу и солидарност, и намеће утисак да је први и основни задатак педагогије мотивисан практичном политичком инструментализацијом васпитања. Ово је још уочљивије код захтева да се постмодерна педагогија усмери ка редефинисању курикулума не само ка укључивању нових информационих технологија, него она треба да захтева политику која прави односе међу ауторитетима, етиком, моћи која је централна за педагогију и која превазилази, а не затвара могућности радикалног демократског друштва. С тим што се овде даље наглашава да дискурс разлика између модерне и постмодерне не подлеже моди у овој логици, уместо тога, разлика постаје маркер борбе у сталном кретању ка заједничкој концепцији правде и радикализације социјалног поретка. Зато Хајтгер (Hajtger, 2003) сматра да је педагогија, прагматизована и одвојена од филозофије и филозофских спекулација, под изговором реалистичког приступа, дошла до функције у којој треба да се

посвети друштву и друштвеном напретку, а инвестирање у њу може да се оправда једино ако је она корисна за државу и друштво. Ова малограђанска тенденција одговара малограђанском схватању света, па и педагогије.

У контексту свега реченог, Јанарас (Јанарас, 2007: 117) разматра питања значаја хришћанске етике, која нема могућност да промени и преобрази историјску стварност, и питања значаја етоса евхаристијске заједнице, етоса личности, у свету индивидуалних страдања услед неправедног угњетавања, у свету у коме доминирају силе безличних структура и који је притиснут немислосрдном стегом аутономних економија и милитаризмом, будући да тај хришћански етос не може да излечи отворене ране чисте агресије, глади и болести. Уз постојање моралне дилеме између црквене есхатолошке визије или егзистенцијалних захтева, и непосредности друштвеног, и посебно политичког, деловања, данас је присутна свест да је моралније играти активну улогу у политичким и друштвеним покретима који, са различитим степеном реализма, нуде непосредну могућност деловања како би се побољшали објективни услови живота и човеку донело олакшање, те борба против друштвене неправде, против фосилизираних структура олигархије и њихових енормних интереса, са самопорицањем и жртвовањем које та борба захтева, од учествовања у светотајинском искуству Цркве. Лично егзистенцијално остварење живота као догађаја заједнице Цркве у Светој Литургији као предокусу и икони Царства Небеског у историји, не подразумева индивидуалну или субјективну етику, кроз поистовећење етоса или морала људске егзистенције са збиром свих врлина које су индивидуе постигле живећи заједно, јер индивидуална етика није суштински различита од холистичке етике, етике општих правила и начела за организацију друштвеног живота, него представља објективну етику, објективизацију живота унутар оквира датих вредновања понашања – категорија понашања смештених у сама бића. „Идеја да ће се постизањем „побољшања“ код индивидуа као резултат добити морално побољшање друштвеног живота, што ће за последицу имати индивидуалну „срећу“ и „морал“, такође представља прихватање истог феноменолошког схватања живота и његове стварности као заједнице“ (Јанарас, 2007: 128). Истина Цркве, стварност спасења, укидање греха и смрти,

противречности апсурда живота и историје, динамичко усвајање организационих структура друштвеног живота и њихово претварање у личну посебност и слободу – све то јесте Евхаристија, оваплоћена у конкретној парохијској црквеној заједници. Литургијско јединство верних, под било којим условима и под било којим институцијама, свезама и структурама, јесте почетна тачка за преображај саживота масе у заједницу личности, у друштво, постизање друштвене правде, а не само програм са тим циљем, ослобођење рада од робовања механизованим нужностима и његов преображај у догађај заједнице. „Само живот евхаристијског тела парохије, може дати телесност одомаћеној идеји о „свештеном“ карактеру политике, пророчком карактеру науке, човекољубивом карактеру економије и тајинском карактеру породице. Без парохије, и ово је теорија, наивни идеализам и романтична утопија. Унутар парохије то постаје историјска стварност, непосредна могућност и конкретно искуство“ (Јанарас, 2007: 135).

1.3.4. Основне компоненте, циљеви, задаци, садржаји, принципи, методе и средства моралног васпитања

Под друштвеним и моралним васпитањем се подразумева организован процес развијања и формирања друштвене и моралне личности, кроз систематско и организовано изграђивање друштвених и моралних својстава личности, као и развијање и изграђивање друштвене и моралне свести путем упознавања сваког са друштвеним и моралним нормама и вредностима (Поткоњак, Ђорђевић, Трнавац, 2013: 126). Друштвено и морално васпитање представља прихватање друштвених и моралних појмова – норми и вредности и оформљавање код личности на таквим сазнањима одговарајућих друштвених и моралних убеђења и уверења, као и вежбање у друштвеном и моралном понашању и поступању, потом развијање воље која ће помоћи да се човек стварно и стално придржава прихваћених и усвојених друштвених и моралних норми, неговање друштвеног и моралног карактера, друштвених и моралних осећања и друштвене и моралне савести, уз

оспособљавање сваког за критичко друштвено и морално процењивање поступака и понашања и својих и других чланова заједнице, као и оспособљавање за доживљавање радости и задовољства што се и други и он понашају на друштвено и морално пожељан начин. Дакле, у оквиру моралног васпитања младих формирају се морална свест, морална осећања, воља и карактер, навике моралног понашања и деловања и моралне карактеристике личности младих. У оквиру друштвеног и моралног васпитања није довољно развијати само друштвену и моралну свест (стицати знања о друштвеним и моралним вредностима, кодексима и нормама), већ је веома важно да се млади путем васпитања науче и оспособе да се практично понашају у складу са спознатим вредностима, нормама и кодексима. Учење друштвеном и моралном понашању јесте важан задатак и друштвеног и моралног васпитања (Поткоњак, Ђорђевић, Трнавац, 2013: 128, 129).

Сходно томе, према горе наведеним ауторима, компоненте процеса моралног васпитања и моралног формирања личности су: 1. стицање моралних сазнања, кроз које се усвајају основни морални појмови и категорије, норме и морална правила, уз упознавање система моралних вредности, у складу са интелектуалним способностима и искуством младих (когнитивна, интелектуална компонента); 2. формирање моралних уверења, у процесу формирања моралних знања у унутрашњем активном ставу и односу личности према тим знањима, те усвајању моралних знања као властитих ставова који покрећу личност на морално понашање и деловање. Морална уверења су снажно емоционално обојена, кроз осећање задовољства односно незадовољства, према моралним, односно неморалним случајевима, и формирају се само код оних личности које дубоко верују у исправност одређених моралних норми и начела (афективна, емоционална компонента); и 3. формирање моралног понашања и деловања, кроз спремност да се донесу одлуке у складу са моралним нормама, и да се оне доследно спроведу, јер морална личност има развијену вољу и карактер (смелост, упорност, самосталност и честитост), па се у складу са тим морално понаша и делује (конативна, вољна компонента). Породица, васпитно-образовне и културне институције, средства јавног информисања, издавачка делатност, друштвене и

радне организације, начин коришћења слободног времена, у многоме утичу на морално формирање личности.

Према речима Грандића (Грандић, 1998: 37) „да би се одговорило на питање шта је циљ васпитања, треба поћи од тога да је у свакој концепцији васпитања садржан човек, односно да се суштина процеса васпитања састоји и изражава у тежњи да се изгради и формира одређена личност тог човека. Циљ васпитања увек представља мање - више идеално замишљен и генерализован лик човека, личност одређених својстава и способности, које се желе и настоје васпитањем да формирају код члана одређене друштвене заједнице (нпр. васпитати слободну личност, свестрану, радну...)“.

По теорији пољског педагога Мушињског (Muszynski, 1974), основни циљ моралног васпитања јесте формирање моралне личности, али детаљније и конкретније сагледано циљеви се могу поделити на: 1. вредносне, идејне циљеве (одређују однос појединаца према основним вредностима - хуманизам, интернационализам, ангажовање, слобода човека, демократизам, поштовање рада), 2. друштвене циљеве (одређују однос појединаца према друштву којем припадају- патриотизам, друштвена ангажованост, колективизам и дисциплинованост), 3. интерперсонални циљеви (заједнички живот уз поштовање туђег достојанства, уважавање живота, толеранцију, поштовање туђе имовине, објективне информације, лојалност, осећање заједништва, поштовање аутономије личности), 4. интраперсонални циљеви (одређују однос према себи, лично достојанство, самосталност, одговорност, храброст, одважност, оптимизам), 5. егзистенцијални циљеви (оспособљавају за давање дубоког и вредносног смисла личном животу), 6. интелектуални циљеви (сазнајна љубопитљивост, рационалност, критичност, отвореност ума, интелектуално поштење, иновативност).

Постоји више чинилаца који детерминишу циљ и задатке сваког васпитања, а то су: а) друштвена заједница – карактер друштвеног уређења, положај личности у заједници, карактер поделе рада, степен прихваћености тековина науке и технике... б) човек као људска индивидуа и личност – одређење човека као генеричког, друштвеног и индивидуалног бића... ц) филозофско – идеолошка

схватања – о друштвеној заједници и човеку као и о вредностима које су основа за регулисање међуљудских односа унутар заједнице... д) педагошка схватања – положај васпитаника, схватање улоге васпитања у процесу формирања личности (Грандић, 1998: 38). Уопштено речено, циљ образовања и васпитања јесте стицање општег образовања и васпитања, складан развој личности и припрема за живот и за даље опште и стручно образовање и васпитање, док су задаци: 1. оспособљавање за живот и рад и даље образовање и самообразовање; 2. овладавање основним елементима савременог општег образовања; 3. оспособљавање за развијање хуманости, примену стечених знања и умења и стваралачког коришћења слободног времена; 4. развијање интелектуалних и физичких способности, критичког мишљења, самосталности и заинтересованости за нова знања; 5. упознавање основних законитости развоја природе, друштва и људског мишљења; 6. стицање и развијање свести о потреби чувања здравља и заштите природе и човекове средине; 7. развијање хуманости, истинољубивости, патриотизма и других етичких својстава личности; 8. васпитање за хумане и културне односе међу људима, без обзира на пол, расу, веру, националност и лично уверење; 9. неговање и развијање потреба за културом и очувањем културног наслеђа; 10. стицање основних сазнања о лепом понашању у свим приликама (Грандић, 1998: 41). У складу са наведеним задацима васпитања, исти аутор наводи следеће задатке моралног васпитања: 1. изградња моралне свести, 2. васпитање моралних осећања на основи моралне свести и њеног доживљавања, 3. оспособљавање за морално понашање, делатност, 4. неговање моралне свести. Ти задаци се често огледају кроз односе у којима се испољава морал личности: 1. однос према заједници, 2. однос према другим људима, 3. однос према самом себи (Грандић, 1998: 63).

Анализом ставова још неколико еминентних савремених педагога, може се закључити да се у најважније задатке моралног васпитања сврставају: упознавање морала и његове теорије, усвајање моралних ставова и формирање моралних уверења, формирање навика моралног понашања и деловања, васпитавање позитивних особина воље и карактера, те формирање и неговање смисла за моралне вредности. Узимањем свега овога у обзир, може се констатовати да су

задачи друштвено-моралног васпитања: 1. изградња и васпитавање друштвене и моралне свести, уз изградњу сопственог система вредности којим ће се млади руководити у свом животу и раду, понашању и поступању, те разликовати морално од неморалног, добро од рђавог, праведно од неправедног, друштвено пожељно од друштвено непожељног, праве од лажних друштвених и моралних вредности; 2. изградња критичког односа и става према важећим друштвеним и моралним вредностима и активно укључивање у њихово мењање у циљу побољшавања, богаћења и усклађивања са новим друштвеним и личним потребама; 3. васпитавање друштвених и моралних осећања, уз оспособљавање за доживљавање радости, задовољства, среће, пуноће, пријатности, због моралних и друштвено пожељних вредности, поступака, понашања и међуљудских и друштвених и моралних односа; 4. оспособљавање за моралну и друштвену практичну делатност и понашање у складу са прихваћеним системима вредности; 5. изградња моралне савести, кроз оспособљавање младих за критичку процену и оцену поступака и понашања и код себе лично и код осталих, уз развијање посебних осећања за доживљавање моралног дела и друштвено пожељног, доброг, праведног, правичног (Ђорђевић, Ђорђевић, 2009: 26-27).

Садржаје моралног васпитања чини систем моралних норми и правила које треба усвојити у процесу васпитања, и то: васпитање у духу хуманизма, патриотизма и интернационализма, припремање за породични живот, у заједници и за заједницу, формирање позитивног односа према раду, материјалним и духовним вредностима. У контексту тога, можемо видети три врсте односа: 1. однос према себи самоме, кроз развијање друштвене и моралне свести, друштвене и моралне самосвести, друштвене и моралне савести, друштвених и моралних својстава воље и карактера, алтруистичких и хуманистичких осећања, осећања љубави према другима, личне среће и задовољства, моралног понашања и моралне савести, постизање јединства између моралне свести, понашања и савести, развијање и неговање: истинољубивости, права на слободно и критичко изношење мишљења, принципијелности, доследности, упорности, објективности, иницијативности, самопоштовања, активистичког става према друштвеним и моралним проблемима,

честитости, храбрости, смелости, одлучности, истрајности, упорности... 2. однос према другим члановима друштвене заједнице, кроз васпитавање другарства, пријатељства, колективизма, кооперативности, смисла за рад и живот у колективу, за тимски рад, за разумевање и поштовање других, право на различитост, на слободно изношење другојачијег става и мишљења, право на критички став и према другима и према себи, развијање хуманости, спремности да се помогне другима, правилног односа и поштовања према особама другог пола, слабијим, млађим, старијим...

3. однос према друштвеној заједници, њеним потребама и специфичностима, уз васпитавање родољубља (патриотизма), интернационализма и добрих односа према другим народима, и оспособљавање за живот у мултиетничком, мултикултурном, мултиконфесионалном и мултијезичком свету и друштву; потом васпитавање за поштовање породице и породичног живота, за живот и пожељне односе у породици; затим, васпитавање за мир, толеранцију, разумевање и поштовање свога и других народа и етничких група, националних мањина и њихових припадника, потом васпитавање правилног односа према друштвеној имовини, правилног односа према раду, васпитавање трудољубивости, уважавања рада, изградња радних навика, свесне радне дисциплине, дисциплине и одговорности у друштвеном понашању, правилног односа према друштвеном, али и према природном окружењу, изградња еколошке свести и понашања (Поткоњак, Ђорђевић, Трнавац, 2013: 134-137).

Из угла теме овога истраживања, могло би се поставити питање колико дубоко задиру горе наведени садржаји и норме, у теме и садржаје присутне у настави верске наставе, или да ли исти садржаји задовољавају оно о чему говоре помињани хришћански аутори, који су на линији есхатолошке моралности? Исто би се могло рећи и за остале делове световне педагошке праксе, посебно за принципе, методе и средства васпитања, који се од стране наставника верске наставе копирају?

Најбитнији принципи моралног васпитања јесу: 1. принцип активности (моралне норме се усвајају само кроз властиту активност), 2. принцип социјализације (поштовање норми живота у заједници), 3. принцип позитивне

оријентације (проналажење моралних карактеристика и подстицање њиховог развоја), 4. принцип сврсисходности (јасноћа циља, етичка усмереност, планиран и организован утицај), 5. принцип примерености (сваки захтев треба да је примерен психофизичким могућностима и способностима васпитаника), 6. принцип јединствености (сви фактори треба да делују јединствено и у истом смеру), 7. принцип доследности (захтева доследно спровођење моралних поступака) (Ђорђевић, Ђорђевић, 2009: 33-38).

Основне методе моралног васпитања зависе од суштине и специфичности одговарајуће појаве, док се у њиховом садржају налазе усмереност према циљу и одређено планирање, и то су: 1. метода поучавања (примењује се ради стицања моралних сазнања, а манифестује се излагањем, објашњавањем и тумачењем моралних садржаја), 2. метода уверавања (морална знања њоме узрастају и прелазе у морална осећања), 3. метода навикавања (вежбање моралних поступака), 4. метода спречавања (примењује се у случајевима када се појављују непожељни морални поступци). Руски педагог Боритко (Боритко, 2006) изложио је хуманистичко-целовити прилаз у планирању и реализовању етичког васпитања, кроз три аспекта етике (морал, моралност и духовност), три особености човека (личност, индивидуалност и субјект), и три аспекта моралног васпитања (социјални, индивидуални и комуникативни), те је у складу са свим тим издвојио три групе метода моралног васпитања: 1. рефлексивне методе (разумевање, убеђивање, сугестија); 2. вредносне методе (стимулација-подстицање, кажњавање, захтевање, директно изражавање и индиректни захтеви); 3. пројективне методе (вежбање, такмичење, методе пројектата); 4. комплексне методе (ситуације које васпитавају, методе организоване делатности и понашања).

Најважнија средства моралног васпитања су: 1. усмеравање, ка изграђивању моралних карактеристика личности (кроз савет, пример, идеал и рад), 2. подстицање, за улагање већих напора за усвајање норми и понашања у духу тих норми (кроз признање, похвалу, награду, обећање и такмичење), 3. спречавање, кроз предупређивање или кориговање неприхватљивих поступака (Лукић, 1974).

Као закључак свега горе наведеног могло би се рећи да есхатолошка моралност треба друге принципе, методе и средства, дакле, другачије педагошке приступе, јер се у њеној основи налази другачије схватање моралности, па и моралног узрастања.

1.3.5. Новији филозофско-социолошки и педагошко-психолошки погледи на моралност и њихово место у верској настави

Новија схватања (Peters, 1974; Brabeck & Groman, 1986) говоре да нема чисте когниције без афеката, да афекти имају когнитивно језгро, и да је могуће васпитавати емоције, па разум није супротан осећањима и емоцијама, и бити разуман управо значи прилагођавати се осећањима и емоцијама и процењивати их у складу са извесним начелима, а не занемаривати их. Такође, има података о повезаности интелектуалних способности и особина личности, па дефинишућа својства моралне особе нису сводива само на домен когнитивног, него се укључују и мерила из конативно-осећајне сфере личности, а владање личности делимично зависи и од околности (Стојиљковић, 2009). Постоје стабилне и трајне унутрашње диспозиције некогнитивне природе, које снажно обликују морално понашање људи, али је такође велики утицај средине, васпитања и ситуација, на обликовање моралног понашања, иако постоје индивидуалне разлике у квалитету и квантитету реакција на изложеност моралним нормама. Студија „Моралност и емоције“ (Oakly, 1992, према: Кнежевић, 2003) пружа конкретне ставове о емоцијама као морално релевантним феноменима, који са мотивима и осталим карактеристикама личности представљају значајне чиниоце наше моралности, и емоцијама као „комплексима који укључују динамички повезане елементе когниције, жеље и афективитета“ (према: Кнежевић, 2003: 26). Оклијева теорија представља креативни приступ моралности (моралност врлине), по којем врлина почива на самопоштовању и поштовању других, укључујући и мотивацију, интенцију, карактерне црте, и акцију у којој се врлина открива, а емоције имају моралну

релевантност онолико колико дају допринос трансформацији наших вредности у акцију, снагом воље. У многим случајевима смо поузданији у извршавању онога у шта верујемо уколико имамо и одређене емоције у томе, а уколико постоји хармонија између акције и емоција већи је интегритет личности, особа је морално боља, мада иако су значајне за морално понашање, емоције не морају увек бити морално добре и праведне. Морални значај емоција наглашава и етика утилитаризма, која је оријентисана на морално понашање које доприноси увећању среће и задовољства, па и мотива који доводе до њиховог остварења. Етички алтруизам тврди да су емоције интринзично морално вредне, тј. да су добре без обзира да ли се испољавају у конкретној моралној активности (према: Кнежевић, 2003). На основу ових ставова може се закључити да зрелу моралну личност одликују изграђен идентитет и интегритет, адекватна комуникација са средином, аутономно морално расуђивање и непристрасност, поштовање личности и уважавање потреба других појединаца и заједнице у целини, као и одговорност за сопствене поступке, док је њено владање руковођено правдом, бригом за друге, потребом самодограђивања, универзалним начелима и релативистичким мерилима, уз које околности дају свој допринос поступцима.

Сврха живота представља посебну моралну вредност - даровитост у интраперсоналној интелигенцији (Seana Moran, 2009), али такође и унутрашњи морални компас који у виду стабилне уопштене намере усмерава личност на дела од посебног значаја, чије последице превазилазе лични контекст, тј. укључује ангажовање у активностима које имају утицај на друге људе, кроз самосвест, намеру и спремност да се на овај начин иде даље (Damon, 2003). Сврха живота може бити и начин сазнавања тј. познања себе и свог места и свету, и она је врло значајан регулатор начина ангажовања младих у културно вредним активностима (Zimmerman, 2008), кроз наглашавање вредности овог својства интелектуалне зрелости изнад саме личности (Gestottir & Lerner, 2007). Неки аутори сврху сматрају намером у смислу психолошког кибернетског контролног система (Marken, 1990) који управља понашањем у смислу контроле од спољашње стимулације до унутрашњих наговештаја (Kerpelman, 2001), док је други разумеју

као аспект интраперсоналне интелигенције (Gardner, 1999), као и биофизиолошким потенцијалом обраде података на начин који води ка успешном решавању података, тако да представља моралну оријентацију. Поштовањем Ериксновог (Erikson, 1968) става да је снажна интерперсонална интелигенција значајна за особе које желе да дају морални допринос свету, произилази да морална оријентација интраперсоналне интелигенције признаје утицај једне особе на другу, тј. потребу појединаца да потисну сопствене потребе, те да буду другима од користи. Сеана Моран (Seana Moran, 2009) дефинише сврху као даровитост у интраперсоналној интелигенцији, која обрађује податке везане за сопствену личност, идентитет, саморегулисање и нечије место на овом свету, те као идеал чије се јављање код младих очекује на узрасту краја средње школе, мада то њена истраживања нису потврдила. Емпатија представља емоционалну компоненту моралне даровитости и моралне оријентације, кроз коју млади схватају себе и своје могућности, као и могућности код других особа (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner & Chapman, 1992), уз способност за постављање циљева себи (Walker & Pitts, 1998), у разумевању намера (Fischer & Pipp, 1984), у саморегулацији (Eisenberg & Fabes, 1992), и упорности (Parks, 1986). Самосхватање се дефинише као разумевање и давање смисла будућем развоју, просоцијални помагач и сврха којом се развој индивидуе кристалише и усмерава правац делања, а сврха кристалише развој кроз интеграцију личности (Damon, 2008; Moran, 2009; Quaglia & Cobb, 1996; Rathman, 2005). Сврха и смисао живота имају велики значај за психолошки развој и стабилност (Harlow & Newcomb, 1990; Ryff, 1989; Bundick, Yeager, King & Damon, 2009; Eccles, 2008; Colby & Damon, 1992; Hart & Fegley, 1995), мада велики број младих не успе да достигне ову интраперсоналну интеграцију, због окренутости личним циљевима и користи, а не превазилажењу себе и пружању доприноса другима (Gestdottir & Lerner, 2007).

Амерички аутори Хол (Coles, 1967) и Дејвис (Davis) у својим разматрањима проблема моралног и религијског васпитања сматрају да домен моралних вредности и одлука може бити одвојен и од религијских уверења на начин који избегава конфликте са религијом. За њих је важно да се људи придржавају

одређених моралних принципа и уверења, без обзира на то да ли су они религиозни или нису. Интелектуално учење се често процењује као удаљено и некомпатибилно са учењем моралне димензије, које укључује развој карактера, етичког размишљања и емоционалне свести, мада су обе врсте учења истовремено потребне за позитивно достизање животних циљева, емоционалне стабилности и здравог развоја личности младих (Dewey, 1966; Goleman, 1996). Џон Дјуи (Dewey, 1966) је покушао да реши проблем координације психолошких и социјалних чиниоца, с циљем превазилажења дуализма између интелекта и вредности. Дистанцу која је присутна између квантитативно меривих интелектуалних учења и мање квантитативног учења реалног света емоција, етике и карактера, млади превазилазе самопоуздањем, интроспекцијом, самоусмереношћу, унутрашњом мотивацијом и унутрашњом контролом. Оквир мисаоних операција нуди само повезивање интелектуалног учења са учењем моралне вредности, и у складу са тим, учитељи и наставници верске наставе углавном схватају значај интелектуалне димензије учења, и нераздвојиву повезаност са моралном димензијом наставе и учења. Основе мишљења у школско-одељенским околностима пружају простор и могућности за моралне дискусије, у којима млади често прескачу прве степене моралног развоја који се односи на унутрашњу мотивацију (Kohlberg, 1986; Ferbežer, 2002), те се брже померају ка највишим степенима моралног развоја, који је опредељен принципима праведности, једнакости, човекових права и поштовања достојанства човековог бића као појединца. Дјуи је дефинисао намену образовања као тренинг моћи интелигенције и воље за достизањем одређеног квалитета карактера. Он је образовање схватао као проблем етике и психологије, кроз постојање одређеног степена симетрије између свих интризичких чинилаца у човековом искуству, уз обликовање симетрије човековог искуства у обликовање операција интелекта, тј. моћи интелигенције са квалитетима карактера, док је карактер мерило менталне моћи. По њему постоје пет квалитета карактера: размишљање (рефлексија), инстинитост и понашање према закону, љубав према лепоти природе, уметност, људско саосећање (симпатија) и откривена морална пошпеност, и сваки од тих квалитета је повезан са широким интелектуалним

процесом – когницијом, меморијом, евалвацијом, конвергентном и дивергентном продукцијом (Dewey, 1966). Дарлинг - Хамонд (Darling – Hammond) у том контексту говори о појављивању комплексних облика наставе која гаји и дух и разум (Dewey, 1966). Адлер (Alfred Adler) и Перкинс (Перкинс, 2000) су наглашавали добијање знања, развијање интелектуалних вештина и разумевање идеја и вредности, уз ретенцију, разумевање и активну употребу знања. Дјуи (Dewey, 1966) је повезао интелектуалну активност опажања са операцијом когниције размишљања, те моћ савладавања али не и усвајања чињеница. Он је упозорио на опасност квантитативног сабирања чињеница и информација без обзира на повезивање и организацију истих, па је у контексту тога закључио да су организација и повезивање продукти размишљања тј. формативна енергија интелигенције, тако да не може бити посматрање у бољем смислу речи без размишљања, рефлексije, нити може размишљање бити неуспешно као нека учинковита припрема за посматрање. Узимајући ове ставове у обзир, може се закључити да морално и етичко разумевање одговара мисаоној активности евалвације, док је вештина бржења избора са дубљим критеријумима иста основа вештине која је потребна у обликовању етичких и моралних одлука заснованих на вредностима. Такво морално расуђивање описано је као „бити свестан својих настојања, осмислити или дати критички значај томе што нуде остали значаји као истинито“ (Greene, 1995). Учесће значи да ученик мора да буде испостављен добрим примером осталих, а поготово одраслих који усвајају процесе обликовања моралних одлука. Љубав према лепоти природе и уметности повезана је са стваралачким размишљањем операције дивергентне продукције, па у складу са тим можемо говорити о машовитости, проналазаштву, узорковању, планирању, измишљању, састављању, јер све те мисаоне активности показују стваралачке особине, и садрже тражење алтернатива и способност увиђања више тога у датим околностима, а то опет може поспешити напредовање младих у моралном развоју (Guilford, 1977).

Крајем 19. века педагогија није успела да разреши однос природнонаучних и религијских учења присутних у специфичном дуализму у свом систему, јер

уколико би главни задатак васпитања био само интелектуалан, онда би једнострано интелектуализам био основно начело васпитања, док се шири човечији живот посматра са гледишта естетичкога, моралнога и религијског (Бакић, 1988: 33). Недељко Кујунџић (Кујунџић, 1991: 31) је навео следеће одреднице циља васпитања: „1. слободан човек, 2. здравље, 3. истина, 4. правда, 5. лепота, 6. успешност, односно потенција (рад, техника), 7. љубав (биотичка, физиолошка, психичка, социјална, материјална, културна и религијска) и 8. светост (као основна религијска вредност, као повијесна спознаја слободе с ону страну крње човјекове перцепције битка свих могућих облика опстојаности)“.

За разматрање религијског васпитања значајан је и однос морала и религије. Тај однос другачије тумаче различити аутори. Јован Ђорђевић (Ђорђевић, 2002: 38) сматра да школско образовање о религијама света треба да поседује сваки школован човек који се укључује у светска збивања, а посебно о религијама које се срећу, допуњују и сукобљавају вековима на нашем поростору. Верско образовање у школи треба да буде непристрасно, без мржње једне религије према другој. Свима који желе треба омогућити да стекну одређена знања и уверења из верског живота, требају да је излажу квалификовани вероучитељи, а када су у питању верске секте едуковани кадар (психолози, социолози, педагози, теолози, неуропсихијатри...). То је уосталом и у сагласности са Конвенцијом о правима детета којом се предвиђа поштовање права детета на слободу мишљења, савести и вероисповести, док је „моралност логички независна од религије али да опште позната религијска уверења могу да се укључе у програм религијског васпитања“. Наводећи битне мисаоне премисе секуларне школе, Грандић (Грандић, 2004: 62) наглашава да богати и научно проверени увиди у феномене религије и атеизма, не омеђени подручјима историјског приступа, него допуњени сазнањима савремених метаморфоза и превирања унутар религијске, односно атеистичке свести, не би смели бити занемарени у савременој школи. На тој црти, она би требало да успостави два изворишта сазнања: „а) унутар сваког предмета понаособ у оној мери у којој он својим садржинама не може мимоићи и религијско-атеистичку проблематику; б) увођењем новог предмета у обавезни школски програм који би се

могао назвати религијска култура (или: наука о религијама, односно историја религија)“. У том контексту, поменути аутор налази да је научно и хуманистички неутемељен захтев за школском веронауком, иако му није страно отварање могућности за веронауку у школи, али је ипак право место веронауци у парохији (жупи, цемату). Извођење веронауке треба препустити искључиво цркви, а извођење наставе из предмета религијска култура (алтернативно: наука о религијама или историја религија) инкорпорирати у обавезну наставу (Грандић, 2004: 63-64). Именовани сматра да се битно духовно исходиште може видети у плурализму теистичких, теолошких и атеистичких оријентација, јер је то погодно духовно поднебље мисаоно развијених концепата који могу допринети духовној еманципацији. Организатори и прихватиоци религијског васпитања и наставе веронауке, треба да буду свесни велике одговорности и сложености тог чина и процеса, те претходно и упоредо стрпљиво радити на развоју одговарајуће религијске педагогије тј. методике наставе веронауке. Грандић (Грандић, 2004: 66) наводи да је у прошлости религија била основно везивно ткиво читавог културног простора једне људске заједнице, док се у новој историји центар живота премешта из духовне сфере у материјалну, па је, супротно средњовековном теоцентризму, наглашено присутан антропоцентрични приступ култури. У контексту тога, васпитање као феномен културе, није остало у подређеном положају у односу на религију, а школа у односу на цркву.

Са теолошког становишта које заступа Митрополит Амфилохије (Радовић) (Амфилохије, 2002), етика и веронаука се узајамно прате, не могу једна без друге ни у животу ни у школи „јер вјера је за етику оно што је коријен за стабло“. Данашња деца и млади су изложени најразличитијим достигнућима и трендовима 21. века - телевизији, двд филмовима (од којих су многи са религиозном садржином и поруком), разноврсним музичким правцима и покретима (међу којима духовна музика кроз омладинске и црквене хоровае заузима важно место у друштву и култури), компјутерима, игрицама, интернету... Међутим, питање је колико је дете основношколског и средњошколског узраста спремно и у могућности да, у огромном броју присутних медија и разноврсних садржаја, препозна и разликује

добро од лошег, корисно од штетног. Стиче се утисак да је и поред свега доступно дете „као младост људског бића најгладније и најжедније живота, љубави, знања, радости. А то значи да је најгладније и најжедније Бога, јер је живот и љубав и знање и радост од Бога, у Богу и са Богом“ (Јевтић, 2003: 562-563). Зато је Господ Христос и рекао „Пустите децу, и не браните им да долазе к Мени, јер је таквих Царство Небеско“ (Мт. 19, 14). И наставља речима: „Заиста вам кажем: Који не прими Царство Божије као дете, неће ући у Њега“ (Мк. 10, 15). Да би се суштински дао смисао и испунило време правим вредностима, деци се може понудити верска настава, наука о Богу и о животу са Њим у лепоти и заједници Цркве. Наравно, верска настава се може само понудити, а никако наметнути, јер је дете, као и одрасли, слободно и поседује слободу коју је човеку даровао Господ, слободу која се не би требала злоупотребљавати, него пак упућивати и усмеравати дете ка неопходним и суштинским животним циљевима. Враћањем верске наставе у државне школе у Србији, дата је могућност, али такође и обавеза родитељу, породици, васпитачу, учитељу, професору, да упозна дете са духовношћу, вером, животом у Господу, а самим тим је и Црква добила нову опцију своје савремене, озбиљне и одговорне мисије у друштву. Црква је веома битан чинилац који у савременом добу представља неопходан пут у начин живљења у циљу стицања свести о суштински битним стварима, и у томе је њена педагошка функција; насупротив томе много тога у савременом друштву води потпуном удаљавању од религије, а самим тим и огромној духовној празнини и отуђености која за последицу може да има духовну пропаст многих младих генерација, па и друштва у целини. Циљ верске наставе јесте да презентује и посведочи садржај вере и духовног искуства, те да се ученицима пружи свеобухватан поглед на свет и живот, и да им се омогући слободно усвајање духовних и животних вредности Христове науке, а кроз њу и очување, неговање и изграђивање личног верског и културног идентитета. Упознавање ученика са вером и духовношћу треба да се остварује на отворен и толерантан начин, уз уважавање осталих религијских искустава и филозофских погледа, као и научних сазнања и достигнућа човечанства. Тај приступ и начин извођења верске наставе омогућава њеним ученицима

изграђивање здравих животних ставова и принципа односа са другима, како у друштву тако и у самој Цркви. Основни циљ верске наставе је да омладину учи и основним начелима морала, солидарности и толеранције. Другим речима, циљ верске наставе јесте развијање вере у Бога и зреле религиозности; упознавање ученика са садржајима вере и духовним искуствима; оспособљавање ученика за пун и потпун живот у вери и Цркви, што значи упражњавање и учествовање у верским обредима. Мисија верске наставе се огледа у лествици знања, веровања, активног учествовања у животу Цркве, које је примерено узрасту ученика и њиховим индивидуалним карактеристикама и могућностима. Потреба похађања верске наставе се огледа такође и у неговању и изграђивању личног верског идентитета ученика, који, наравно, подразумева познавање и поштовање и оних који не деле и не прихватају иста религиозна начела и животне ставове. Потом се из циљева као хијерахијски највише компоненте наставног система изводе и образлажу њени кључни информативни, формативни (васпитни и развијајући) и практични задаци, са тежиштем на њиховим социјалним и психолошким димензијама и усклађеношћу са спознајним и емоционалним потребама ученика за пуноћом и смислом живота (*Службени гласник РС*, 2001, 46).

Мисија верске наставе је данас на озбиљном и тешком испиту, а време ће показати да ли ће га положити и дати одговор на питања и потребе деце и омладине, превазилазећи искушења заједничког живота и рада, образовања и васпитања у складу са јеванђелским просвећивањем, мисијским преумљењем, обожењем и увођењем ђака у живот Цркве. Сам вероучитељ свакако није у могућности да без сарадње са учениковим окружењем оствари мисију, те је зато неопходно да стварамо једну колективну атмосферу, укључујући у вршење мисије како ученике који не похађају веронауку, тако и породицу и целокупно окружење омладине. При томе се мисли на предаваче наставних предмета чији се научни основи разликују од религиозних, али заједничким радозналим и отвореним односом свакако је могуће превазићи наизглед непремостиве разлике научног и религијског образовања.

Поштујући наведене хришћанске православне ставове по питању верске наставе, васпитања и образовања, потребно је ипак додатно нагласити дубину, смисао и значај есхатологије за психолошко сналажење човека у животу, смирење и задовољство у испуњавању Божијих заповести као корака на путу индивидуације и обожења, кроз ипостасно остварење у заједници са Богом у Цркви, као предокусу нашег вечног постојања и есхатолошке моралности у Царству Небеском.

1.4. ВЕРСКА НАСТАВА У ШКОЛСКОМ СИСТЕМУ СРБИЈЕ ДАНАС

Свакоме ко се почетком деведесетих година двадесетог века професионално бавио проучавањем односа душтва и школства, није била потребна посебна научна далековидост да уочи близину момента када ће враћање религијских садржаја у школске програме постати реалност. То су године када су се почеле убрзано вршити промене у многим областима нашег друштва, па се као неминовност показало и преиспитивање циљева и задатака васпитања и образовања и осавремењавања наставних садржаја на свим нивоима образовања. Имајући све ово на уму, Савез педагошких друштава Србије је 1992. године организовао симпозијум на тему „Религија и школа“ (*Настава и васпитање*, 1992, 4-5). Реч је о интердисциплинарном скупу и покушају да се комплексној теми – односа религије и васпитања, Цркве и школе – приступи из разних стручно-научних углова. Изнета су становишта и аргументације које је требало актуелизовати онда када је увођење веронауке у школе постало извесно. На основу објављених радова са симпозијума, стиче се утисак да су наставни садржаји везани за религију потребни и да их у школу треба увести или у склопу постојећих наставних предмета или увођењем посебног предмета, али да ти садржаји треба да буду општеобразовни, а не конфесионално одређени. Како се ближио крај двадесетог века, као да се појачавало интересовање за однос Цркве и школе, образовних и религијских садржаја.

У Подгорици је у организацији Министарства вера и Министарства просвете 1997. године одржан округли сто на коме су постављена бројна питања на која су стручњаци покушали да одговоре, и „том приликом изнесена су истраживања која

су показала да постоји велико интересовање за религију које је протумачено као потреба за увођењем веронауке“ (Кубурић, 2002: 119). Значајне политичке промене које су се у Србији догодиле крајем 2000-те године, носиле су мноштво новина. Актуелизовало се и питање увођења верске наставе у основне и средње школе. Мноштво аргумената за и против оваквог наставног предмета у школи редовно су пунили странице новина. Такође, нови научни скупови који су из угла различитих области покушали да говоре о месту религијског образовања у основним и средњим школама одржани су у многим местима, и „резултати поменутих истраживања, посебно они с почетка деведесетих година па наомамо, говоре о променама у оквиру религиозне вредносне оријентације младих од доминантно атеистичке оријентације према прихватању и јачању религиозности као система уверења“ (Кубурић, 2010: 25). Период који помињемо иначе карактерише почетак промена у многим областима живота, из чега није био изузет ни наш систем школства. Кренуло се у критичко преиспитивање циљева и задатака васпитања и образовања, као и у осавремењивање наставних садржаја и метода на свим нивоима образовања. Тада је постало јасно да, имајући у виду појачано интересовање младих за религијске садржаје као и повећање значаја религије и вере за све већи број људи, рад на реформисању васпитно-образовног система треба темељно да преиспита и могућност поновног увођења религијских садржаја у школске програме.

Разматрајући актуелна питања односа цркве, државе и политике, Грандић (Грандић, 2004: 61) наводи историјска сведочанства о томе да је религија кроз дистанцирање од политике често себи прибављала неслућен морални престиж, док је кроз удруживање са њом могла бити тренутачно делотворна, па би „повлачење цркве од претензија на политику и на њену авангардну мисију унутар нације, дакле њено остајање у религијским оквирима, одговарало како преовлађујућој тенденцији развоја цркве и религије у свету, тако и особеностима наше заједнице која садржи више конфесија. Пристајањем на овакву усмереност и држава и црква показале да се темеље на хуманистичким принципима што се исцрпљују у оностраном (кад је говор о држави) и сежу у онострано (када је говор о цркви)“. По речима Арнолда Клауса (Klauss, 1962: 19) Црква, која традиционално кокетира са епитетом просветитеља и

асоцира на ученост, у периодима свога оснивања, у часу када се највише развијала и када је прихваћена, није организовала школе за масовно образовање народа, нити се за њих интересовала, већ тек у часу када је добила етикету апологетике, релативно отуђена од „базе“ и широких слојева...у школи је нашла допунско средство за нову позицију коју је хтела да наметне и одржи.

Српска православна црква је била носилац захтева за конфесионалном веронауком у државним школама. Захтев за конфесионални карактер образложио је бивши савезни министар вера Богољуб Шијаковић ставом да не постоји неки општи појам а још мање нека општа религија – да ми можемо имати искуство религије једино у некој вери и конкретној вероисповести, те је „увођење веронауке тражено на основу права на образовање, права избора погледа на свет, права на вероисповедање и права родитеља да васпитавају своју децу у складу са својим верским уверењима, која су призната међународним конвенцијама“ (Алексов, 2004: 7). Заговорници конфесионалне веронауке указивали су на прихваћеност веронауке у многим европским демократским земљама као што су Ирска, Аустрија, Немачка, Грчка, Хрватска, Пољска, Португалија, Италија, Бугарска, Шпанија, Мађарска, Чешка и Словачка. У Великој Британији и Данској је конфесионална веронаука замењена религијском културом, док у САД и Француској веронаука ни не постоји. Према Трнавцу (Трнавац, 1998) настава веронауке је различито заступљена у појединим државама, од Јордана са 4 часа недељно (мада религијских садржаја има и у настави арапског језика који је заступљен са 12 часова), до Италије са једним часом и Норвешке где постоје само религијске инструкције. У Грчкој, у прва два разреда, ова настава се одвија заједно са упознавањем околине, док се паралелно изучавају религија, грађанско васпитање и антропологија; у Италији се изучава под називом религија; у Немачкој са два часа недељно под именом веронаука, док ученици могу да бирају између веронауке и етике, у 8, 9. и 10. разреду; у Норвешкој постоје само упутства религије; у Јапану се учи етика, док се у Француској се изучава грађанско васпитање девет година. Била су присутна мишљења појединих верника и свештених лица да Црква не би требала да се ослања на секуларну државу и њен образовни систем ради сопствене духовне мисије а уместо пастирског рада,

већ да свештеници и монаси треба да се активирају кроз мисионарски рад у самој Цркви, као што и побожни родитељи треба да се побрину о хришћанском васпитању своје деце. Бројне невладине организације и експерти за образовање указивали су да се начин увођења веронауке у државне школе коси са Уставом земље и установљеном процедуром и стандардима у увођење нових предмета у наставу тек након двогодишње експерименталне примене и њене стручне анализе. „Кампању против увођења веронауке водио је Одбор за право на образовање без верске и политичке индоктринације Удружења наставника, сарадника и истраживача Универзитета у Новом Саду, чијим се акцијама и прогласима придружило деведесет невладиних организација. Против увођења веронауке у државне школе били су и Веће Универзитета у Београду, сви ректори и бројни наставници универзитета у Србији, Образовни форум, Савез педагошких друштава Југославије и друге експертске организације које се баве образовањем“ (Алексов, 2004: 10).

Просветни радници, у току свог школовања, припремајући се за рад у настави, у оквиру скупа предмета које изучавају, имају и предмете који се односе на области као што је педагогија, дидактика, методика, психологија... Усвојена знања из тих области у великој мери помажу у постизању циљева и задатака који се пред наставнике стављају. Поред свршених студената факултета који се непосредно припремају за рад у образовању, у настави се појављују и лица у чијем образовању горе наведени предмети нису били изучавани.

Осим знања из струке и знања у начину опхођења са ученицима те начинима преношења знања, наставници морају имати знања и из области прописа који се примењују у образовању. Законским прописима регулисано је све што се у школама може дешавати и како се може дешавати, али прописи пре свега утврђују основне циљеве који треба да се постигну, да би нарастајућа генерација добила такво васпитање, знања, умења и вештине, да може живети лакше и удобније - једном речју боље и квалитетније од припадника генерације која их је за живот спремала. Успешно образовање и васпитање се може постићи квалитетом знања пренетим на ученике у оквиру ауторитативног амбијента кроз рад наставника који међу ученицима уживају висок степен уважавања и поверења. Било који од ових

елемената да затаји или да се не испоји у најмање довољној мери, доводи до умањења резултата рада, то јест до подбацивања у односу на очекивани успех.

Сваки човек који обавља било који посао у школи, целокупним својим деловањем, хтео он то или не, служи ученицима као пример. Он служи као пример у школском простору, али и ван тога. Ту спада и домар, и помоћни радник, и наставник, и стручни сарадник, и административни радник, и књиговођа, и секретар и директор. Сви су они на неки начин учитељи. Ауторитет школе стварају сви они и сви су дужни да га и чувају и подижу на виши ниво.

Уредбу о организовању и остваривању верске наставе – алтернативног предмета у основној и средњој школи, Влада Републике Србије је донела на основу члана 90. тачка 2. Устава Републике Србије, а у вези са Законом о основној школи (*Службени гласник РС*, 50/92, 53/93, 67/93, 48/94) и Законом о средњој школи (*Службени гласник РС*, 50/92, 53/93, 67/93, 48/94, 24/96), 24. јула 2001. године, и иста Уредба је објављена у „Службеном гласнику РС“, бр. 46/2001. Након њеног доношења верска настава се у школама појавила септембра школске 2001/2002. године.

Основ и темељ реализовања свих наставних предмета па самим тим и верске наставе у основним и средњим школама јесте Закон о основама система образовања и васпитања, објављен у „Службеном гласнику РС“ бр. 62/2003, 64/2003, 58/2004, 62/2004, 79/2005, 101/2005, а донешен на основу члана 83. тачка 3. Устава Републике Србије, Указом о проглашењу закона о основама система образовања и васпитања. Истим Указом проглашен је Закон о основама система образовања и васпитања, који је донела Народна скупштина Републике Србије, на седници Осмог ванредног заседања Народне скупштине Републике Србије у 2003. години, 17. јуна 2003. године.

У вези са одређеним Законским правилима и нормама функционисања образовног система, морамо узети у обзир измене истих у складу са Законом о изменама и допунама закона о основама система образовања и васпитања, објављеним у „Службеном гласнику РС“ бр. 58/04. од 28.05.2004.

У члану 22. Закона о основној школи стоји да се родитељ изјашњава сваке године у погледу избора за верску наставу или грађанско васпитање, међутим члан 69. и 86. Закона о основама система васпитања и образовања то регулишу другачије, односно - изјашњавање се дешава за образовни циклус (I - IV, V - VIII разреда), а не за сваку школску годину посебно или за циклус од I до VIII разреда, па пошто је по свом дејству Закон о основама система васпитања и образовања јачи, примењује се овакво решење.

Неговање човекове личности и моралних квалитета, уз поштовање његовог личносног интегритета морају бити највиша вредност и циљ вероучитељске теорије и праксе. Вероучитељ све своје морално-васпитне поруке и поуке треба да стави у службу развијања онога што Црква сматра божанским одликама, а најбожанственије у њему јесте личност. Вероучитељ тим путем учи човека не само да опонаша свог Створитеља у моралном смислу, већ више од тога, кроз истицање вредности личности, он младо биће припрема да ступи на пут учествовања у хришћанском а онда и божанском животу, и својим животом, понашањем и особинама сведочи оно што проповеда и чему учи.

Као што је већ речено, Влада Републике Србије донела је 27. јула 2001. године Уредбу о организовању и остваривању верске наставе и наставе алтернативног предмета у основној и средњој школи (Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, 2001). У њој су изнете појединости о организовању и остваривању верске наставе за традиционалне цркве и верске заједнице у основној и средњој школи. Обухваћене су: Српска православна црква, Исламска заједница, Католичка црква, Словачка евангеличка црква, Јеврејска заједница, Реформатска хришћанска црква и Евангеличка хришћанска црква. Оваквим одабиром било је јасно да се верска настава у наш образовни систем уводи као строго конфесионално одређена, а не као опште образовни предмет. Њен циљ, у тако замишљеној и законски регулисаној организацији, јесте стварање верника, неговање вере, изграђивање моралног карактера, али и опште религиозно образовање одређених ученика. Уредбом је утврђен статус верске наставе и алтернативног предмета који се

организују као факултативни, а такође „уредбом је регулисано да је оцењивање ових предмета описно и да не утиче на општи успех ученика“ (Дачић, 2002).

На основу претходно донете Уредбе о организовању и остваривању верске наставе и наставе алтернативног предмета у основној и средњој школи, донет је 20. октобра 2001. године Правилник о наставном плану и програму предмета верска настава за први разред основне школе (Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, 2001). Овим Правилником „изборни предмет“ дефинитивно је назван грађанско васпитање, а верска настава је остала под истим називом. У наведеном Просветном гласнику дат је и Правилник о врсти стручне спреме наставника верске наставе за први разред средње и први разред основне школе, као и критеријумима и начину оцењивања ученика који похађа верску наставу. Критеријуми за оцењивање су: редовност у похађању наставе, заинтересованост и активно укључивање у процес наставе. Успех ученика оцењује се описно: истиче се, добар и задовољава.

Према Правилницима, циљеви верске наставе у основној и средњој школи су да се њоме посведоче садржаји вере и духовно искуство традиционалних цркава и религијских заједница које живе и делују на нашем животном простору, да се ученицима пружи целовит религијски поглед на свет и живот и да им се омогући слободно усвајање духовних вредности Цркве или заједнице којој историјски припадају, односно чување и неговање сопственог верског и културног идентитета у контексту моралног васпитања. Упознавање ученика са вером и духовним искуствима сопствене, историјски дате Цркве или верске заједнице треба да се остварује у отвореном и толерантном дијалогу, уз уважавање других религијских искустава и филозофских погледа, као и научних сазнања и свих позитивних искустава и достигнућа човечанства. У наставку, Правилници садрже наставни план и програм за седам традиционалних цркава и верских заједница које могу да организују верску наставу у школи.

Свети архијерејски синод Српске православне цркве одредио је Епископа браничевског Игнатија за сарадњу са Министарством просвете и спорта, као и за осмишљавање, организовање и укључивање верске наставе у наш школски систем.

Отуда је значајно пратити тумачења и објашњења која Владика Игњатије даје, јер су неопходна и за разумевање плана и програма православног катихизиса, а која кажу да је „циљ увођења веронауке у школе управо у томе да људи уђу у литургијску заједницу. Притом би и метод такође требало да буде литургијски, а то значи да се изнађу свељудска искуства, она, дакле, заједничка свим људима, те да се протумаче као кореспондирајућа са литургијским искуством живог односа човека са Богом. У питању је, наиме, један метод који би мање штетио Цркви од неких других и који не би омогућио то да веронаука и знање о Богу замене Цркву пошто опасност управо лежи у томе...То да деца знају да Бог постоји, да знају све о Богу, а да немају лично искуство кроз литургијски однос, кроз улазак у Цркву као Литургијску заједницу, то, у ствари, није спасоносно“ (*Саборност*, 2001, 3-4).

Игњатије (Мидић), Епископ браничевски, (Мидић, 2004: 6-7) као аутор званичног наставног плана и програма, као и уџбеника за верску наставу, износи став да је циљ православне верске наставе у основном и средњем образовању и васпитању пружање целовитог погледа на свет и живот, кроз димензије историјског хришћанског живота, и есхатолошког (будућег) живота у вечности, уз систематско упознавање православне вере у њеној доктринарној, литургијској, социјалној и мисионарској димензији, при чему се хришћанско виђење живота и постојања света излаже у отвореном, толерантном дијалогу са осталим наукама и теоријама о свету, којим се настоји показати да хришћанско виђење (литургијско и подвижничко искуство Православне Цркве) обухвата сва позитивна искуства људи, без обзира на њихову националну припадност и верско образовање. Све ово спроводи се како на информативно-сазнајном тако и на доживљајном и делатном плану, уз настојање да се доктринарне поставке спроведу у свим сегментима живота (однос с Богом, са светом, с другим људима и са собом).

Задаци верске наставе су, по горе наведеном аутору (Мидић, 2004: 6-7), да код ученика: „развије отвореност и однос према Богу као другој и другачијој личности у односу на нас, као и отвореност и однос према другом човеку као икони Божијој, личности, такође, другачијој у односу на нас, те да се између ове две релације оствари узајамно зависна веза (свест о заједници); -развије

способност за постављање питања о целини и најдубљем смислу постојања човека и света, људској слободи, животу у заједници, феномену смрти, односу с природом која нас окружује и друго, као и одговарање на ова питања у светлу православне хришћанске вере и искуства Цркве; -изгради способност дубљег разумевања и вредновања културе и цивилизације у којој живе, успона и падова у историји човечанства, као и достигнућа у разним областима стваралаштва (при чему се остварује комплементарност с другим наукама); -помогне у одговорном обликовању заједничког живота с другима, успостављањем равнотеже између властите личности и заједнице, у остварењу сусрета са светом (с људима различитих култура, религија и погледа на свет, с друштвом, с природом) и с Богом; -изгради уверење да су свет и све што је у њему створени за вечност, да су сви створени да буду причасници вечног живота, али да се то може остварити само ако човек своју слободу као дар Божији изражава као заједништво са Богом и другим људима, те да из те перспективе код ученика развије способност разумевања, преиспитивања и вредновања сопственог односа према другом човеку као непоновљивом бићу и икони Божијој и према творевини Божијој и изгради спремност на покајање“.

Садржаји верске наставе распоређени су по линеарно-концентричном принципу, па се у сваком разреду одабирају одређени раније уведени садржаји, а затим се у оквиру сваке од тема, које се током дате године школовања нижу у сукцесивном следу, врши активизација претходно стечених знања и формираних умења. У сваком разреду уводе се и потпуно нове теме, које служе као ослонац за надограђивање знања у наредним разредима, а след тема је у нижим разредима силазни (десцендентни), односно базира се на излагању материје према психолошкој приступачности, док је у вишим разредима основне школе и у средњој школи узлазни (асцендентни), и темељи се на начелима теолошке научне систематике.

Савремени програм верске наставе у Србији се по садржају и структури разликује од класичних програма верске наставе у државним школама у периоду пре Другог светског рата, као и од оних који се и данас остварују у црквеним школама, а самим тим и по циљу који би требало да се њиме постигне. Класични програми верске наставе, као и сама форма савременог школства, преузети су са Запада, и

њихова суштинска карактеристика јесте у томе што полазе од тога да се биће и постојање, темељи на природи и њеним законима, а не на личности, па у складу с тим, слобода и личност, како Бога тако и човека, није основ и узрок постојања природе, већ је надградња и додатак већ постојећој природи, а личност се поистовећује са јединком - индивидуом. Бог постоји, односно јесте то што јесте на основу своје природе и својстава која та природа поседује: ума, воље, слободе и осећања, а будући да је постојање Божије детерминисано његовом природом, слобода Божија је етичка, а не онтолошка. У складу са тим, човек је икона Божија на основу природних својстава датих му од Бога ради самоусавршавања, и јесте то што јесте на основу своје природе, али може да постане личност кроз усавршавање испуњавањем закона Божијег. Идентитет сваког човека као личности зависи од њега самог и степена његове индивидуалне, моралне самоусавршености. Сходно томе, човек нема потребе за заједништвом с Богом, односно с другом личношћу да би постојао и био конкретна и непоновљива личност, јер му је довољно испуњавање закона, кроз које постаје савршена личност. Схватање да се постојање човека темељи на природи, односно поистовећење његове личности са индивидуом, или са субјектом, који себе логички одређује као личност - самосвешћу, аутоматски ствара подлогу за раздјељеност и сукоб између једног и многих, субјекта и објекта, што има негативне последице за постојање света и човека. Индивидуализам је савремена опасност која дефинише личност као јединку независну од другог бића у свом постојању. Човек је личност само ако је независан у свом постојању од другог човека и од Бога, а други је чак и сметња за наше остварење као апсолутне личности. Субјективизам поистовећује личност човека са његовим унутрашњим светом (осећањем, размишљањем, закључивањем) и противставља његову спољашњу активност и видљиви свет том унутрашњем душевном свету. У Црквеном искуству то значи развијање пијетизма као духовности на штету Црквеног, литургијског поретка. Индивидуализам, у спрези са субјективизмом, поистовећује човеково искуство света и Бога са његовим осећањима и индивидуалним искуством, што ставља у други план, можда потпуно и елиминише, искуство Цркве као конкретне литургијске заједнице. Уздизање рационалног елемента у човеку као кључног у

одређењу истине и постојања поставља човека и његов ум као мерило истине и доводи у питање све оно што се логички не може потврдити, а то води одбацивању свега што је натприродно, постојање Бога и веру у Бога. Слобода личности у спреси са индивидуализмом и субјективизмом, доводи до негирања сваког ауторитета и стварања потрошачког менталитета код човека у односу према природи која га окружује (Мидић, 2004: 48-49).

Схоластичким теолошким приступом, као и класичним начином поимања присутним у савременим научним круговима, Бог се доживљава у јуридиком смислу - као творац човека и његов судија, док је хришћанско откривење скуп моралних норми и закона које Бог даје човеку, или приликом његовог стварања - рођења, утиснувши их у људску природу, или, пак, преко изабраних људи и на крају преко Христа. По тим моралним нормама човек треба да се влада, због чега ће на крају бити награђен или осуђен. У складу са тим, Црква се види као конфесионална институција која чува истиниту веру, учење, Свете тајне и морални закон као средства спасења, па у контексту таквог схватања Цркве и односа Бога и човека у њој, циљ верске наставе јесте да ученици науче дефиниције вере, да приме благодат Божију преко Св.Тајни, као и да се морално усаврше као индивидуе. Кроз то усавршавање очекује се и аутоматско постизање друштвене хармоније и благостања у историји.

За разлику од класичног (схоластичког) програма верске наставе, савремени програм верске наставе има за циљ да врати стару литургијску катихизацију, која је била својствена источној хришћанској Цркви, а која значи увођење човека у Литургију као личну заједницу Бога и човека у Христу кроз Крштење, односно сједињење с Богом, који се пројављује у свету кроз Литургију. Литургијско сабрањепредставља основ постојања света и човека, а не његову надградњу. Таква катихизација претпоставља схватање бића, постојања, како Бога, тако и човека, које се темељи на слободи као заједништву с другом личношћу, а не на себи самом као јединки, односно на природи (Мидић, 2004: 49). Бог постоји зато што је заједница слободе конкретних бића, личности Оца и Сина и Светога Духа. Истовремено личност у Богу је носилац постојања природе, а не обрнуто. Бог Отац као личност је

узрок постојања божанске природе, јер постоји у заједници са другим личностима, са Сином и Светим Духом. Личност да би постојала претпоставља заједницу слободе, љубави према другој личности. Бог је вечна личност, Отац, зато што је уечној заједница слободе, љубави са Сином и Светим Духом, као што су и Син и Дух вечне личности захваљујући заједници са Оцем, односно Бог постоји зато што је Св.Тројица. Човек је створен по икони Божијој, што значи да је и човек такође личност чије постојање извире из заједнице с другом личношћу, с Богом, али будући да је човек по природи створен то има за последицу да у његовом постојању природа предходи личности. Човек најпре постоји као природа, па је тек нахнадно позван од Бога да пројави своју слободу и постане личност кроз заједницу с Њим. Личност и природа не сапостоје истовремено код човека као што је то случај код Божијег постојања, па код човека постоји проблем сукоба између природе и личности, као и сукоба између човека и другог човека и Бога. Природа човека, пошто предходи личности и пошто му је дата од другог, постаје изазов његовој слободи. Постојање другог човека и Бога као датости и нама наметнутих, зато што њихово постојање није производ наше слободе, ствара сукоб и одбојност према њима, а самим тим и проблем сапостојања једног и многих. Такође, будући да је човек по природи створен из небића, он је потенцијално подложен смрти и угрожен је нишгавилом. Човекова природа није вечна по себи, управо због тога што је створена ни из чега, и зато не може бити сама себи извор бесмртности, па је крајња последица створености човека смрт. Међутим, човек може постати бесмртно биће - личност, апсолутно и непоновљиво биће - будући да му је Бог даровао слободу, али само под условом да слободу пројави као љубав према Богу и према другим људима, тј. ако постоји на начин на који постоји Св.Тројица, а та могућност нам се открива у Христу као литургијском сабрању, зато што је Христос Бог, Син Божији који је постао човек и кроз човека се пројављује. То подразумева да је наша љубав према Богу љубав према другим људима, односно заједница слободе с Богом у Христу и преко Христа заједница са другим људима. У Христовој личности као литургијском сабрању отелотворена је љубав Божија према нама која нас чини личностима, односно непоновљивим бићима у којој и створена природа превазилази своје ограничености

које су последица њене створености. Хришћанско откривење је откривење Божанске личности Сина, Христа, у коме створена природа превазилази смрт, и то као Литургијске заједнице, да би у заједници са Њим у Литургији и људи постали вечне личности (Зизјулас, 2001; Мидић, 2004; Јанарас, 2007). Све ово, колико год било теоријски убедљиво, да би било и истинско и животно, треба неизоставно да укључи разлику између садашњег историјског стања и есхатона, стања у будућем веку, када ће општим васкрсењем мртвих бити укинута смрт, јер есхатон, као стање Цркве у будућем веку, даје истинитост садашњим догађајима који се у њој збивају, по речима Светог апостола Павла: „Ако нема васкрсења мртвих, то ни Христос није устао“ (1Кор. 15, 13). Истинско постојање Цркве, односно створеног света, неизоставно је везано за догађај другог доласка Христовог, јер је Црква, у историјском времену и простору, икона тога будућег догађаја. За разлику од старог схоластичког програма који је под есхатоном, односно под Царством Божијим, подразумевао духовну реалност у коју се доспева напуштањем овог видљивог света смрћу, савремени програм верске наставе, у складу са предањем источне православне Цркве, види почетак Царства Божијег у Христовом уласку Духом Светим у историју и његовом васкрсењу из мртвих, које се наставља кроз Литургијски догађај, па је остварење Царства Божијег преображај света и његовог постојања у Литургијски начин постојања, односно остварење личне заједнице с Богом у Христу, која је залог за будуће васкрсење из мртвих и вечно постојање сваког човека као личности. „Због тога православна катихизација људи, утемељена на литургијском искуству постојања, значи остварење личне заједнице људи с Богом у Христу, односно конституисање конкретне Литургијске заједнице у сваком граду или широј области и њено проширивање на све просторе где постоје људске заједнице, а која, при том, не укида све остале позитивне људске делатности и службе. Другим речима, Литургија оцрквењује, обожује историју, а не укида је“ (Мидић, 2004: 52).

На тај начин верска настава има своје одговорно место у заједници, јер представља јеванђелски пут у педагошком развијању и моралном васпитавању личности ученика, а самим тим и целокупног српског друштва. Развијањем

литургијске свести у етосу једног народа, развија се и његово сазнање о иконичком назначењу у Царству Небеском, као и здраво развијање хришћанске породице, где опет верска настава сачињава неодвојив елемент правилног моралног васпитања и верског образовања...

„Резултати досадашњих истраживања квалитета верске наставе у школама у Србији указали су на то да један број ученика и родитеља има примедбе на реализацију верске наставе у погледу њене организације и услова рада, наставних метода и самог наставника“ (Шевкушић, 2011: 67). Примедбе које су упућене наставницима верске наставе указују на потребу за њиховим темељнијим педагошко-психолошким и дидактичко-методичким образовањем, као и за организовањем стручног усавршавања ради упознавања наставника са наставним методама које су најприменије развојним карактеристикама, предзнањима и способностима ученика. Квалитет сваке наставе у многоме зависи од предавача који је реализује, и „најбоље осмишљени програми нису успешни у пракси на „терену“ ако их реализују наставници који нису адекватно припремљени за свој позив, који немају одговарајућа знања и вештине неопходне за рад са ученицима, који немају неопходне личне карактеристике као што су љубав према свом позиву, ентузијазам и мотивација за сталним усавршавањем у професији“ (Шевкушић, 2011: 70).

Биговић (Биговић, 2000: 113) у свом делу „Црква и друштво“ истиче да верска настава у школи треба да подразумева прожимање дидактичко-методичког плурализма, уметничке комуникације (која укључује иконе, црквено певање и музику, архитектуру храма, итд.) и личног примера и комуникације. Операционализујући појам дидактичко-методичког плурализма, поменути аутор наглашава да у настави веронауке у школама треба користити различите изворе сазнања, различита наставна средства и методе, као и различите облике рада у настави. „У васпитно-образовном процесу код васпитаника треба ангажовати и активирати све њихове психичке и духовне предиспозиције и процесе: перцепцију, предочавање, мишљење, концентрацију, самопосматрање, радозналост, емоције, машгу... Настава треба увек да буде дијалогска и комуникативна, искрена и

отворена, како у хоризонтали тако и у вертикали. Наставни процес треба да се показује као радост, игра, комуникација, разонода, озбиљан рад и подвиг“.

Након дванаест година реализације верске наставе, на системском нивоу је идентификована потреба за ревизијом и унапређивањем наставних програма и конципирањем нових обука за наставнике. Евалуативно истраживање са циљем да се испитају квалитет наставних програма и компетенције наставника, Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије поверило је Заводу за вредновање квалитета образовања и васпитања, који га је у току априла и маја 2013. године спровео. Комплетан поступак евалуације, која је имала за предмет квалитет наставних програма на свим нивоима учења и компетенције наставника за успешно остваривање програмских циљева и захтева, спровела је Радна група за евалуацију обавезних изборних предмета, чији је рад координирао Центар за вредновање и истраживања у Заводу за вредновање квалитета образовања и васпитања. Резултати овог истраживања основа су за унапређивање наставних програма предмета верска настава у основној и средњој школи, као и за осмишљавање програма стручног усавршавања за наставнике који остварују овај предмет, уз пружање додатне стручне подршке која ће бити у функцији осигурања квалитета предмета верска настава.

Под покровитељством Светог архијерејског синода СПЦ, а на иницијативу Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, маја месеца 2014. године, оформљен је стручни тим сачињен од најбољих наставника верске наставе из свих епархија са територије Републике Србије, који има задатак да сачини нови план и програм и нове званичне уџбенике за верску наставу у Србији, са циљем корекције досадашњег званичног плана и програма и уџбеника за верску наставу.

На основу члана 33. став. 3. Закона о основном образовању и васпитању („Службени гласник РС“, број 55/13), члана 8. став 2. Закона о средњем образовању и васпитању („Службени гласник РС“, број 55/13), и члана 43. став 1. Закона о Влади („Службени гласник РС“, број 55/05, 71/05 – исправка, 101/07, 65/08, 16/11, 68/12 - УС, и 72/12), Влада Републике Србије је 29. јануара 2014. године донела одлуку о

образовању Комисије за верску наставу у школи. Комисија броји тринаест еминентних чланова, а има за циљ свога рада усаглашавање предлога програма верске наставе, уџбеника и других наставних средстава, давање мишљења о листама наставника верске наставе, као и праћење организовања и остваривања програма верске наставе. Начин рада и друга питања од значаја за рад Комисије уређују се пословником о раду Комисије, док стручне и административно-техничке послове за потребе Комисије обавља Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

1.5. ПРЕГЛЕД ЗНАЧАЈНИЈИХ ИСТРАЖИВАЊА

Полажењем од проблема којим се бави овај рад, а будући да су у претходним редовима већ поменута и анализирана одређена истраживања, изложиће се још неколико значајнијих истраживања у Србији и у свету, на пољима моралности, религије и верске наставе, и биће упоређени њихови налази са налазима емпиријског истраживања присутног у овом раду.

Истраживање Поповића и Ристића (Поповић, Ристић, 1989: 144-145), које је презентовано у студији „Морална особа“, имало је за циљ да открије како деца и млади расуђују о својим добрим или лошим поступцима, као и о поступцима својих вршњака и одраслих, и омогућило је формулисање више радних хипотеза о развоју и процесима моралног сазнања, док су аутори понудили модел функционисања комплетне моралне личности, према којем склоп моралне личности чини самство (self), идеал-вршњак и одрасли. Сваки од ових сачинилаца има свој вир, који је зависан од интраперсоналне и интерперсоналне јединствености. Вир самства (сопствени добар поступак) је развојна психолошка категорија задовољства собом због учињеног дела, исконска основа „идеал“ се окупља око вира (личног усавршавања), исконска основа „одраслог“ има својствену категорију бригу о заједници, док вршњак нема категорију која је својствена само њему. Лоша страна личности је њен саставни део, па човек има имплицитну теорију о себи и другима у себи, са добрим и лошим странама личности. Психолошку основу добре стране

„самства“ чине брига о другима, задовољство собом и предвиђање последица одређеног чина, док се зло код старијих испитаника просуђује примеравањем уз опште норме, а на млађим узрастима уз необразложено усвојене туђе прескриптивне ставове. Млађа деца оцењују сопствене поступке претежно дедуктивним начином из премиса које су свесно усвојене, с тим што добре радње образлажу развојним, а лоше неразвојним категоријама, док се старија деца осамостаљују од раније уходаних првих премиса и образаца понашања, па се при процењивању доброг и лошег поступања служе углавном развојним категоријама. Поповић и Ристић то тумаче као показатељ да су старија деца у стању да увиде и нове облике зла у себи и другима, уз дистанцирање од спољашњих или од поунутрених туђих стандарда, док се зло у нама код млађих узраста процењује ослањањем на ауторитете и чврсто одређена правила понашања, из којих се изводи закључак да је одређени поступак лош, па због смене хетерономних мерила аутономним, износе тезу да постоји „дисконтинуитет рђаве стране самства“ и да је код млађе деце присутна етика правила, док је код старије деце присутна етика карактера. Добро у човеку се континуирано развија током година, с тим што поприма све разгранатије или сублимираније облике, и „има карактер конструисане моралности која је све мање последица раних поунутравања, а све више самосталног творења сопствене моралне реалности индуктивним начином конструисања“, па будући да је вир самства задовољство собом, присутно је континуирано израстање етике карактера. Резултати овог истраживања говоре да деца и млади увиђају и своју и туђу добру и лошу страну личности, па се не може говорити само о добрим и моралним или само о лошим и неморалним особама, јер „људи имају, у различитим степенима, и светлу страну и своје „подземље“ или „сенку“, и све је ствар унутрашње динамике и унутрашњег дијалога која ће страна личности превладати у којој ситуацији (хетерономија је ближа рђавој страни „самства“, а аутономија доброј).

Зуковић (Зуковић, 2005) је 2003. године спровела емпиријско истраживање којим је обухваћено 480 испитаника, од којих 263 студента Филозофског, Правног, Пољопривредног и Природно-математичког факултета Универзитета у Новом

Саду, као и 217 родитеља деце узраста до 7 година, са циљем да се утврди да ли су и колико промене, које су се у Србији догодиле почетком 21. века на друштвено-политичком и социјалном плану, па и у оквиру система вредности и односа према религији, утицале на ставове и размишљања о религији испитаника. Оваквим узорком, аутор истраживања желео је да утврди да ли постоје разлике у схватању значаја и улоге хришћанских вредности у породичном васпитању између испитаника који су формирали породицу и имају децу, од оних који то тек треба да остваре. У свом раду, на скалираним подацима, примењени су поступци мултиваријантне и униваријантне анализе варијанси манова, дискриминативна анализа, анова, коефицијент дискриминације, Студентов т-тест на пропорцијама, Махаланобисова дистанца, киластер анализа на дистанци и факторска анализа на дистанци, као и класични поступци пребројавања-анализе фреквенција, са циљем проналажења и дефинисања разлика између поменутих група испитаника. На основу анализе свих простора којима су испитана мишљења испитаника о месту и улози хришћанских вредности у породичном васпитању, потврђена је хипотеза да родитељи који живе у потпуној породици имају позитивнији однос према хришћанском схватању брака, породице и васпитања деце него родитељи који су разведени, али и једни и други сматрају да хришћанске вредности заузимају значајно место у породичном васпитању у процесу оздрављења савремене породице. На основу резултата факторске анализе на дистанци, израчунавања карактеристичног корена и процента учешћа, као и анализе пет издвојених фактора сваког простора, прихваћена је хипотеза да постоји значајна позитивна повезаност између религиозности студената и њиховог односа према месту и улози хришћанских вредности у породичном васпитању, као и између религиозности родитеља и њиховог односа према месту и улози хришћанских вредности у породичном васпитању. По речима Зуковић (Зуковић, 2005: 264-266) „Хришћанско васпитање треба да буде свестрано и да прожима сваки васпитни поступак. Оно се не може свести само на учење веронауке или на званично вршење црквених прописа и обреда. Оно у својој суштини треба да почива на истини, на мудрости и да буде надахнуто духом љубави и вечности који ће омогућити развијање

хармоничног, благодетног и слободног погледа на свет... Чињеница је да је до сада педагогија заузимала прилично резервисан став према религијским претпоставкама васпитања. Чак иако је признавала значај хришћанског учења, она је своје учење о развоју личности и њеном васпитању тежила да изгради независно од религијских идеја. Међутим, данашња ситуација, која се огледа у све већем окретању ка религији и повећању значаја религиозности за живот великог броја људи, намеће потребу укључивања хришћанских вредности у расветљавање основних педагошких идеја“.

Слично горе наведеном истраживању Поповића и Ристића, Стојиљковић (Стојиљковић, 2009) је спровела емпиријско истраживање којим је обухватила преко 500 испитаника старости 16-17 година, користећи Рестов тест моралног расуђивања, три теста интелектуалних способности, скалу емоционалне емпатије и четири скале за процену базичних димензија личности, те је испитана улога когнитивне и осећајне стране као и неких релативно постојаних особина личности у моралном расуђивању, као и да ли достигнути степен моралног развоја адолесцената у нашој средини одговара теоријским очекивањима тезе о универзалности тока моралног развоја. Резултати говоре у прилог томе да је морално расуђивање адолесцената у највећој мери на конвенционалном степену развоја, па се исправним сматра оно што је у складу са социјалним улогама и не одступа од званичног закона и реда, а аутономна морална позиција је достижна за појединце који су натпросечно интелигентни и нонкомформистички настројени. Степен интелектуалног развоја личности испитаника утиче на његово морално расуђивање, јер висока општа интелигенција представља један од предуслова постконвенционалног моралног расуђивања, па је налаз истраживања сагласан когнитивистичкој тези да је когнитивни развој нужан, али не и довољан услов моралног развоја, те да би интензитет повезаности морао бити већи да би недвосмислено говорио у прилог тези о паралелизму когнитивног и моралног домена. Екстравертнији адолесценти имају израженију способност емпатијског уживљавања уз лакше препознавање туђих очекивања и усвајања перспективе друштва, што сведочи о томе да морално расуђивање није искључиво когнитивне

природе, јер особа приликом расуђивања о правди, уз разум користи и емоције. Резултати ове студије сведоче да Колбергова когнитивно-развијна теорија не пружа комплетно објашњење процеса моралног расуђивања и моралности, па се морално расуђивање испитаних адолесцената не може тумачити само са становишта етике правде, него и уз поштовање начела етике бриге за друге, пошто о моралним питањима просуђује комплетна личност. На основу тога, зрела морална личност има развијен смисао за правду као поштовање личности и достојанства сваког људског бића и прихватање почетне једнакости људских права, па су саосећање и брига за добробит других незаобилазна својства моралне личности. Морална личност је социјализована кроз познавање друштвених норми и уважавање истих као регулатива међуљудских односа, уз заузимање аутономне моралне позиције и самосталног критичког расуђивања о моралној исправности ослањањем на сопствена морална мерила. Коначно, морална личност је ментално здрава особа која има изграђен лични идентитет и представља интегрисану личност свесну да је саставни део сопственог културно-историјског контекста и општељудске цивилизације.

Истраживања која су рађена пре увођења верске наставе у школски систем на нашим просторима (Ђорђевић, Тодоровић, 1999; Божичковић, Петровић, Кадијевић, 2001) показују да је доминантан став био да веронауку у школи треба да похађају само они који то желе. Центар за емпиријска истраживања религије из Новог Сада одржао је 2002. године округли сто под називом „Образовни и верски систем у друштвима у транзицији“, уз учешће стручњака из области социологије, психологије, филозофије и теологије, и презентовао прво истраживање о ефектима верске наставе на простору бивших република СФРЈ - сада независним државама које теже савременом систему школства, васпитања и образовања, уз присуство и неговање верског образовања у школском систему. Закључци овог сусрета могу се исказати инсистирањем на ставу да се религија и наука не искључују те да је потребно практично развијање толеранције и заједничког живота различитих, уз признавање права религији од стране научника, као и давање права науци од стране

верника, у ком процесу је увођење веронауке у образовни систем, те увођење науке у верски систем, револуционарно (ЦЕИР, 2002).

Институт за педагошка истраживања из Београда објавио је 2003. године књигу „Верска настава и грађанско васпитање у школама у Србији“, обухвативши резултате истраживања спроведених у одређеним основним и средњим школама са територије Републике Србије, чији се закључак може исказати позитивним личним односом младих према религији, те већим степеном религиозности младих у односу на родитеље. Верска настава је постала средство у остваривању циљева верских и васпитно-образовних институција: да с једне стране формирају верника, а с друге стране да формирају толерантне грађане који ће познавати своја и поштовати туђа верска убеђења (Кубурић, 2003).

Центар за емпиријска истраживања религије и Савез педагошких друштва Војводине су 2010. године издали књигу „Верска настава у школи“, аутора Кубурић и Зуковић (Кубурић, Зуковић, 2010), у којој су обрађена истраживања спроведена 2010. године у Београду и Новом Саду, која су у складу са истраживањем Хришћанског културног центра из Београда, спроведеном исте године на целој територији Републике Србије, а чији је закључак да је у просеку половина анкетираних наклоњена верској настави, а половина грађанском васпитању, док верска припадност није уједно и гарант религиозности, те да се унутар једне вероисповести појављују различити типови верника. Поменута истраживања представљају драгоцен прилог евалуацији верске наставе у нашим школама и њеном унапређивању. „Резултати досадашњих истраживања квалитета верске наставе у школама у Србији указали су на то да један број ученика и родитеља има примедбе на реализацију верске наставе у погледу њене организације и услова рада, наставних метода и самог наставника“ (Шевкушић, 2011: 67). Примедбе које су упућене наставницима верске наставе указују на потребу за њиховим темељнијим педагошко-психолошким и дидактичко-методичким образовањем, као и за организовањем стручног усавршавања ради упознавања наставника са наставним методама које су најпримереније развојним карактеристикама, предзнањима и способностима ученика. Квалитет сваке наставе

у многоме зависи од предавача који је реализује, и „најбоље осмишљени програми нису успешни у пракси на „терену“ ако их реализују наставници који нису адекватно припремљени за свој позив, који немају одговарајућа знања и вештине неопходне за рад са ученицима, који немају неопходне личне карактеристике као што су љубав према свом позиву, ентузијазам и мотивација за сталним усавршавањем у професији“ (Шевкушић, 2011: 70). Ако би се ефекти верске наставе процењивали у односу на постављене циљеве у наставном програму, било би потребно много више од периода анализираних у овом раду, јер су циљеви и задаци такве природе да повезују, као и сам појам религија, овоземаљско и небеско, прошло и будуће, смртно и бесмртно. Сходно томе „циљ предмета верска настава – православни катихизис (веронаука) јесте да пружи целовити православни поглед на свет и живот, уважавајући две димензије: историјски хришћански живот (историјску реалност Цркве) и есхатолошки (будући) живот (димензију идеалног“ (Службени гласник РС – Просветни гласник, 2001). То проширивање перспективе од „сада и овде“ на посматрање себе из перспективе вечности исказано је кроз задатке верске наставе.

Зуковић (Zuković, 2012) је у оквиру научног пројекта „Квалитет образовног система Србије у европској перспективи“, под покровитељством Министарства за науку и просвету Републике Србије, у периоду од 2011. до 2014. године спровела истраживање и презентовала резултате истог у монографији „Породица као систем-функционалност и ресурси“. Један део ове монографије презентује истраживање које је спроведено на узорку од укупно 647 испитаника распоређених у две групе – адолесценти (N=421) и њихови родитељи (N=226), а са циљем да се сагледају опажени ефекти похађања обавезног изборног предмета (верске наставе или грађанског васпитања) на породицу и породичне односе, те је утврђено: 43,9% адолесцената истиче да је досадашње похађање изборног предмета допринело да више цене породично заједништво, делимичан допринос опажа 22,3%, док 33,7% испитаника није опазило никакав утицај. Што се тиче поштовања родитеља, 38,5% адолесцената процењује да је изборни предмет допринео да ниво њиховог поштовања према родитељима буде још виши, док 38,7% не опажа никакав утицај.

Увидом у ове, али и остале резултате истраживања, примећује се да велики број испитаних адолесцената који похађају верску наставу није уочио да је похађање овог предмета утицало на промену њиховог односа према породици и функционисање породице у целини, па се ефекти верске наставе на мерене аспекте породичних односа и породичног функционисања представљају на следећи начин: ефикаснија комуникација између деце и родитеља (око 45%); реалније сагледавање родитељских поступака (око 55%); виши ниво поштовања родитеља (око 60%); развијенија свест о значају породичног заједништва (око 75%); боље функционисање породице у целини (око 55%) (Zuković, 2012: 153). Резултати анализе значајности разлика у одговорима адолесцената показују да је похађање верске наставе имало веће ефекте на побољшање односа адолесцената према породици и на функционисање породице у целини, од оних са грађанског васпитања, јер је разлика укупно процењеног утицаја статистички значајна. Такође, адолесценти који похађају верску наставу у већој мери од оних са грађанског васпитања опажају да је одабрани предмет допринео вишем поштовању родитеља, вишем поштовању према породичном заједништву и функционисању породичног система у целини (Zuković, 2012: 154-156). Позитивни ефекти верске наставе опажени од стране родитеља могу се приказати на следећи начин: ефикаснија комуникација између деце и родитеља (око 70%); реалније сагледавање родитељских поступака (око 75%); виши ниво поштовања родитеља (око 70%); развој свести о значају породичног заједништва (близу 80%); боље функционисање породице у целини (око 65%). (Zuković, 2012: 158) Такође се показало да адолесценти који похађају верску наставу у статистички значајно већој мери у односу на другу групу, стратегију окретања ка религији сматрају пожељном стратегијом породичног превладавања проблема и тешкоћа, и код ове супскеале је разлика између посматране две групе испитаника статистички најучљивија. Показало се да религијска димензија пружа породицама наду, мир и животни оптимизам и најчешће се везује за породично поимање животног смисла и привржености чланова породице одређеном експлицитном систему вредности или моралном кодексу. Уколико васпитање посматрамо као суштину испољавања,

развоја, унутрашњег уздицања, духовно-душевног стања личности које треба да буде усмеравајућа снага целовитог живота човека, онда верска настава представља начин да се младима укаже на значај и вредности породичног живота, те да млади путем спознаје религијских вредности развију свест и одговорност о постављању здравих темеља своје будуће породице, што се види у резултатима истраживања о ефектима реализације верске наставе у школама у Србији (Зуковић, 2005, 2006, 2009; Јоксимовић, 2003; Кубурић, 2003; Кубурић, Зуковић, 2010; Максић, 2003). У оквиру поменутих истраживања испитаници су изнели своје мишљење да школска веронаука може понудити младима такав систем вредности који ће бити добар темељ за њихов будући брак и породицу, јер деца која похађају верску наставу, по процени њихових родитеља, имају квалитетнији и зрелији однос према породици (Zuković, 2012: 168-169). По речима ауторке истраживања „систем вредности који се презентује преко садржаја верске наставе у школама односи се, између осталог, и на развијање свести о значају породичне кохезије, као и на препознавање и неговање религијских вредности и врлина које појединцу, али и породици у целини, могу помоћи да кроз веру превлада породичне проблеме и стресне ситуације и на тај начин оснажи породично заједништво“ (Zuković, 2012: 170).

Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије поверило је Заводу за вредновање квалитета образовања и васпитања евалуативно истраживање са циљем да се испитају квалитет наставних програма и компетенције наставника верске наставе, и исто је у току априла и маја 2013. године спроведено. Комплетан поступак евалуације, која је имала за предмет квалитет наставних програма на свим нивоима учења и компетенције наставника за успешно остваривање програмских циљева и захтева, спровела је Радна група за евалуацију обавезних изборних предмета, чији је рад координирао Центар за вредновање и истраживања у Заводу за вредновање квалитета образовања и васпитања. Ово истраживање обухватило је евалуацију наставних програма верске наставе за основну и средњу школу, мишљења вероучитеља о квалитету програма верске наставе у првом и другом циклусу основне школе и у средњој школи, сумарне процене наставника о квалитету програма верске наставе за основну и средњу

школу, затим компетенције наставника верске наставе у основној и средњој школи уз потребе за стручним усавршавањем, те процену компетенција наставника верске наставе и предлоге потребне помоћи и подршке за развој квалитета верске наставе.

У односу на добијене резултате овог емпиријског истраживања, могу се извести одређени закључци. У целини гледано, према мишљењу вероучитеља, актуелне програме верске наставе је потребно ревидирати да би се обезбедило остваривање циљева овог предмета у пуном обиму. Искуства у вишегодишњој реализацији показују да су највеће интервенције потребне у програмима за први циклус основне школе, будући да се постављени захтеви програма тешко остварују. У друга два циклуса образовања интервенције су такође потребне, али најчешће у мањем броју тема, док се важност свих тема у програмима не доводи у питање. Независно од разреда, вероучитељи су веома незадовољни постојећим уџбеницима и приручницима и залажу се за израду нових, који ће више бити у функцији циљева и садржаја предмета. Највећи број препрека и проблема у реализацији програма верске наставе условљени су управо садржајима програма, а не неким другим факторима, као што је то случај са алтернативним изборним предметом. Вероучитељи су предложили низ нових тема које је, према њиховом мишљењу, потребно уврстити у програме, а залажу се за већи степен слободе за наставнике и ученике у избору дела тема које ће обрађивати. Њима је потребна помоћ у планирању професионалног развоја, у чему им највише могу помоћи стручни сарадници у школама, па сходно томе треба да постану активнији чланови школских тимова и стручних тела, што може бити снажан подстицај за њихов професионални развој. Препоручено је расписивање конкурса за избор примера добре праксе у верској настави, који ће бити објављени у форми приручника за наставнике, под условом да изабрани примери буду доступни свим школама и наставницима, а координатори ове активности би могли да буду Завод за унапређивање образовања и васпитања и Српска православна црква.

Уз горе наведена истраживања спроведена на нашем подручју, навешћемо и неколико емпиријских истраживања спроведених у иностранству, чији ће нам

резултати бити корисни за анализу емпиријског истраживања присутног у овој дисертацији.

Манфред Пирнер (Pirner, 2013) у свом научном раду „Хришћанска педагогија? Извештај истраживања о хришћанском профилу једне образовне институције у Немачкој“ (Christian pedagogy? A research report on the Christian profile of an educational institution in Germany) презентује резултате емпиријског истраживања спроведеног међу наставним особљем једне од највећих немачких хришћанских образовних институција (Christliche Jugenddorfwerk Deutschlands e.V) у Немачкој. Аутор је испитао идеје и ставове хришћанских образовних институција и њихов васпитни рад у складу са основним моралним начелима хришћанског учења и живота. Упитник је у великој мери сачињен на састанцима академског Саветодавног комитета и на основу разговора и пре-теста код особља Арнолд Данеман Академије (Arnold–Dannenmann–Akademie), па је допуњен и ревидиран послат јуна 2004. године на адресе 6000 просветних радника широм Немачке. Резултати истраживања показују да је хришћански систем образовања одобрен и подржан од стране већине запослених у горе поменутој институцији, па чак и од стране многих запослених који не верују у Бога. То све аутор тумачи и разматра у контексту актуелних дешавања у немачкој деноминацији приватно-школског сектора, али такође подразумева перспективе значајности резултата за међународни контекст верске наставе и хришћанског моралног васпитања и образовања. Већина испитаника је сигурна да је хришћански систем и метод у образовној пракси могућ, да нуди високе вредности и има велики значај у плуралистичком друштву, јер је и сама хришћанска педагогија плуралистичка. На првом месту се налази консензус о приоритету хришћанске педагогије за социјалне и добротворне сврхе, што је у складу са алтруистичком сржи хришћанске љубави. Затим, ту је огроман број позитивних ставова датих „хришћанској слици човека“ или „хришћанским моралним вредностима“, који се често тумаче у складу са нормама хуманизма, демократије и људских права. Аутор „дивилним хришћанством“ означава оне идеје и аспекте хришћанства који су присутни у нашој култури данас, и које већина људи - укључујући и не-хришћане – поштује и има као моралне основе и начела, као и

сами хришћани. Као што емпиријски резултати показују даље, тешко је на данашње плуралистичко, делимично секуларизовано друштво, пренети и у њему остварити педагошки значај хришћанства, по питању многих кључних ставова хришћанске вере (оправдања, прашгања, есхатолошке наде, греха...), па се предлаже присуство и форсирање најактуелнијих аспеката цивилног хришћанства, уз откривање њиховог образовног и моралног значаја за друге хришћанске аспекте. Питање верске наставе унутар хришћанске педагогије посебно је актуелно, и разматра проблем нивоа свести и веровања самих вероучитеља, који примењују хришћанску педагогију. Многи аспекти хришћанске педагогије, њени циљеви и садржаји могу бити прихваћени, јер нуде добре моралне смернице и неверујућим ученицима, али се наглашава став да је лична религиозност обавеза наставника верске наставе. Један став је да је пример личног живота наставника битан и ефикасан елемент у настави и образовању; а други став је, да педагошки допринос наставници дају кроз своју индивидуалност, која је у обавези да открије личну мотивацију и духовни темељ њиховог живота, из теолошких, психолошких и социјалних разлога. Веза између образовне праксе, социјалне сарадње и организационих структура је од огромног значаја за хришћанске образовне институције, па педагошке, социјалне, психолошке, организационе и предузетничко-етичке перспективе, требају да се корелирају са теолошким перспективама.

„Ворвик Ред-ко“ група (The Warwick REDCo) истраживача верског образовања у Великој Британији, спровела је 2009. године емпиријско истраживање у енглеским средњим школама и универзитетима, настојећи да илуструје и критички процени приступ верском образовању, а пажња је усмерена на налазе у вези са педагогијом и припремом наставника у складу са новим научним поставкама. Конзорцијум је формиран од истраживачких тимова са универзитета у Енглеској, Естонији, Француској, Немачкој, Холандији, Норвешкој, Русији и Шпанији, комбинујући низ националних истраживања. Главни задатак је био да се истражи како верски дискурс и дијалог у образовању може промовисати миран саживот људи у Европи, а ученици су замољени да тумаче основе својих идеја и искустава у вези са верским садржајима које су учили, уз размишљање о њиховом

личном сусрету са религијом. Добијено је неколико веома специфичних закључака и препорука. Прво, методе оцењивања треба ускладити са педагошким принципима. „Рефлексивна“ или „дијалогска“ метода, на основу разговора и размишљања, могу помоћи ученицима да имају шири увид у то како и колико су њихове идеје, вредности и капацитети по питању морала и религиозности у развоју. Друго, када су садржаји и методе верске наставе одређени, требало би дати шансу ученицима да размотре своје личне основе и утицаје на религиозност. Треће, кључни појмови интерпретативног приступа су заступање, тумачење и рефлексивност операционализовани као задатак да промовишу веће способности размишљања, на начин који може бити посебно погодан за више способних ученика. Четврто, фокус на конкретна питања верске или културне разноликости, заједно са могућношћу дискутовања о решењима дијалога са другима, могу мотивисати ученике (O`Grady, 2010).

Филомена Клифорд (Clifford, 2013) у свом научном раду „Морално и духовно образовање као суштински део наставног плана и програма“ (Moral and spiritual education as an intrinsic part of the curriculum) презентовала је истраживање спроведено у основним школама у Великој Британији 2013. године, са циљем да утврди у којој мери је потребно и могуће покренути моралне и духовне програме као редовни део наставног плана и програма у школама. Ученици су потстакнути да кроз лично искуство и размишљање о врлинама, у себи изграђују доброту, поузданост и одговорност. Позитивни моменти у моралним и духовним програмима и садржајима у школи доприносе способностима ученика за решавање међусобних сукоба и понашања, кроз присутне примере емпатије и алтруизма. Наставни план и програм који садржи моралне и духовне садржаје показао је ефикасне начине за подстицање младих људи у одговорности за своје поступке. Будући да је овај пројекат покривао моралне и духовне аспекте у настави, а није био везан за неку одређену религију, открива нам који се ставови и размишљања у области моралне свести младих обично избегавају у школи, као и мишљење већине испитаника да је верско образовање у школи позитивна и добра ствар. Резултатима истраживања је утврђено да неке универзалне врлине, као што су храброст, поверење и

одговорност, могу и треба да буду присутне унутар култура и религија широм света, а наставни планови и програми у државним школама треба да промовишу духовни, морални, културни, ментални и физички развој ученика у школи и друштву. Прегледом дисплеја и пројектне документације појавио се опипљив израз озбиљног приступа школе према моралном и духовном програму заснованом на неговању врлина које су показатељ школског етоса. Филозофија школе према врлинској пракси је подржана од стране многих релевантних коментара, који указују да је морално и верско васпитање потребно у школама, јер хришћански етос има универзалне моралне вредности. Сви наставници су преузели одговорност у преношењу моралних аспеката у школске програме, са циљем дечије асимилације врлина на конструктиван начин, кроз рефлексију ка развоју и позитивном формирању карактера младих. Ова студија даје охрабрење у контексту увођења моралног и верског образовања у многе државне школе у којима оно још увек није присутно.

Једна интернационална студија је 2005. године испитивала разлике у научним, моралним, духовним и верским питањима и ставовима преадолесцената, у њиховом свакодневном животу. Учесници овог истраживања (N=975) су били ученици петих и шестих разреда различитих основних школа - у Финској (N=367), САД (N=164), Хонг Конгу (N=169) и Бахреину (N=275). Отприлике половина ученика у свакој земљи је похађала посебне програме у школама који су намењени надпросечно интелигентним и способним ученицима. Резултати су показали да су надпросечно способни и даровити ученици из сваке од земаља учесница, постављали више научних и моралних питања и показали више интересовања за духовност и морал од њихових просечно способних и даровитих вршњака. Хришћански утицај је видан и присутан у Финском и САД подручју, док је муслимански утицај видљив у Бахраину, и то у духовном и верском погледу и интересовању пре-адолесцената, док су девојке постављале више духовних и верских питања него дечаци. Резултати истраживања указују на потребу да наставници обухватају што више моралних, верских и духовних питања и садржаја у настави, јер управо ти садржаји у многоме утичу на будућност преадолесцената.

Питања о моралу, духовности и религији увек одражавају филозофску и верску традицију одређене културе, а образовни системи у различитим земљама разликују се по питању моралног и верског образовања. Финска представља европску земљу са веома хомогеном хришћанском традицијом и верска настава у јавним школама подржава ту традицију. САД и Хонг Конг представљају земље које немају верску наставу у државним школама, међутим, филозофске и верске традиције тих земаља су веома различите, а разлике се огледају у моралном и духовном образовању у школама. Бахреин представља арапску културу са јаком муслиманском традицијом, која се огледа у свакодневном животу у школама и у питањима која постављају ученици. У многим земљама широм света, школски програм промовише духовни, морални, културни, ментални и физички развој ученика. Осим тога, образовање треба да припреми ученике за могућности, одговорности и искуства одраслог живота. У Финској је циљ основног образовања да подржи развој комплетне личности ученика, а не само његов развој у когнитивном домену. Ова врста образовања признаје значај друштвених и афективних домена у развоју ученика, укључујући и њихове духовне и верске проблеме. Природа и односи духовног и верског образовања веома често су присутни у образовним међународним часописима (Blake, 1996; Lewis, 2000). Школски програми који садрже верску наставу имају значајан потенцијал за развој духовне културе, уметности, историје, познавања разнолике литературе, као и проучавање природе и математике код својих ученика. У секуларизованом друштву, деца се уче да не разговарају отворено о духовним питањима, међутим, многи истраживачи виде духовну свест као универзални људски атрибут, а морална, верска и духовна питања пре-адолесцената имају своју културну позадину, па је грешка давати приоритет интелектуалним операцијама у покушајима да се схвати дечија духовност. Према Хеј (Hay, 1998), духовност се може дефинисати као „свест да постоји нешто веће од уобичајених свакодневних догађаја”, а у дечјим животима, ствари као што су рођење, смрт, туга, љубав, радост и посебне прилике односе се на ову дефиницију. Осим тога, њихове активности као што су сликање, цртање, сортирање, слагање, свирање и певање, причање прича, доприносе формирању духовне свести. Луис (Lewis, 2000)

дефинише духовно образовање као одгој важних особина срца и ума. У овој студији, духовна питања су кодирана у другу категорију у односу на верска питања. Духовна питања су сматрана шира него верска, јер нису нужно повезана са било којом традиционалном религијом. Најчешћа питања духовности укључују основна питања о сврси живота: „Шта је смисао живота?“, „Шта ћу бити кад порастем?“, „Када ће крај света?“, „Зашто људи умиру“, „Шта ће се десити са човечанством“, „Да ли постоји живот после смрти?“ и „Да ли се плашите смрти?“ Девојке су показале више интересовања за верска питања него дечаки, и изражавају религиозност на различите начине од момака - оне су емоционалније. Подаци из Финске и САД су под великим хришћанским утицајем, и то се види кроз питања на питања: „Да ли постоји Исус?“, „Да ли ђаво постоји?“, „Да ли ћу ићи у рај или пакао?“, док су неки студенти забринуте за нови долазак Исуса, па су постављали питања „Да ли је нови Исус стигао?“ и „Да ли ће се Исус вратити?“. Оваква питања су недостајала у подацима из Хонг Конга и Бахреина. У Бахраину најчешће питање верске природе је било: „Да ли ћу добити прилику да посетим Меку?“ Ефекти мултикултурализма могу се видети у питањима о другим религијама у Финској, па су њихови студенти питали следећа питања: „Да ли је ислам постао популарнији од хришћанства?“, „Да ли још увек имамо религију?“, „Да ли ће сви постати хришћани?“, „Да ли још увек знамо за Бога?“ (Tirri & Tallent-Runnels & Nokelainen, 2005).

Закључци свих горе наведених истраживања говоре да деца и млади који похађају верску наставу у школи имају дубок и свестан однос према Богу, према вери и према другим људима, и у томе нема битне и велике разлике између средњошколаца и основаца. Вером у Бога они задовољавају неке основне, базичне психичке потребе, као што су потреба за заштитом и сигурношћу, потреба за љубављу, али задовољавају и потребу за подршком у свему што раде, да истрају и успеју, и потребу за личним развојем и моралним усавршавањем. Половина прошлог века живота без Бога и без могућности за систематским упознавањем Његовог спасоносног учења у школама, као и дугогодишње, чак можемо рећи вишевековно, врло сложено стање и политичке прилике на Балкану, учинили су да

верска настава није била слободно практикована; само су манастири, више тајно него јавно, били школе веронауке и морала, литургијског, црквено-народног, верског и културног, православно-културног просвећивања. По речима владике Атанасија (Атанасије, 1998: 15-16) „потребно је свакако да деца у школама најпре стекну изворно знање о хришћанским истинама вере и живота, откривеним Истинама Бога Живог и Истинитога, не само „религије““. Дефинитивно је потребно дати деци могућност да се развију у комплетне и здраве личности познањем и изучавањем и духовне науке присутне у нашим школама у виду наставног предмета верске наставе. Исто колико је важан физички, емоционални и ментални развој детета, важан је и духовни развој, и то у узрасту када се тај процес одвија природно, те би прескакање било које развојне фазе представљало препреку у некој фази живота. Верска настава у школама и предшколским установама омогућава деци да се у право време формирају у сферама комплексног људског бића. Многи одрасли људи у зрелим годинама свога живота пролазе кроз духовни пубертет само зато што им досадашњим системом школства није дато да чују на време и тај део приче. Стојановић (Стојановић, 2009: 71) наглашава да „вероучитељ треба да убеди ученике да знају и верују да овај испит полажу целога живота, а оцена није бројчана, него увек описна, са циљем да гласи: делатно добар! Успешност наведеног провераваће се током многих година, а биће уочљива када стасају прве генерације преузимајући одговорне функције. Многи наши вероучитељи то знају и на добром су путу да дођу до циља, а радост нам тек предстоји“. Секулић (Секулић, 2002: 83) износи мишљење да „није најважније шта представљају симболи и садржаји који се нуде деци у оквиру веронауке (крст, полумесец или нешто друго), већ начин како деца те симболе усвајају, шта они за њих значе и колико доприносе изградњи неких темељних и универзалних вредности као што су љубав, толеранција, смиреност духа, способност да се на просветљен начин носимо са тешкоћама и отвореност за оно што је узвишено“. Неговање човекове личности и поштовање његовог личносног интегритета морају бити највиша вредност и циљ вероучитељске теорије и праксе. Вероучитељ све своје поруке и поуке треба да стави у службу развијања онога што Црква сматра

божанским одликама, а најбожанственије у њему јесте личност. Вероучитељ тим путем учи човека не само да опонаша свог Створитеља у моралном смислу, већ више од тога, кроз истицање вредности личности он младо биће припрема да ступи на пут учествовања у хришћанском а онда и божанском животу, и својим животом, понашањем и особинама сведочи оно што проповеда и чему учи (*Службени гласник РС*, 2001, 46).

2. ЕМПИРИЈСКИ ДЕО

2.1. Предмет истраживања

Морално васпитање кроз верску наставу, тј. *утицај верске наставе на моралност младих* (која у нашем друштву од скоро представља нову опцију и савремену могућност потенцијално добре остваривости моралног васпитања), има своје теоријске основе и циљеве којима тежи, а ти циљеви су засновани на теоријским сазнањима истраживања о развоју моралности, факторима који утичу на развој моралне личности, односно моралног понашања појединца и свакако универзалним моралним нормама, заснованим на есхатолошкој моралности. Међутим, неопходно је испитати да ли практична искуства потврђују или пак демантују наша теоријска сазнања и колико се ти резултати слажу или потиру. Из тог разлога спроведено је емпиријско истраживање којим се желела потврдити остваривост теоријских основа, циљева и задатака моралног васпитања младих, заснованог на универзалним етичким нормама, које потичу из хришћанске етике.

Приликом опредељивања за начин и методе истраживања коришћени су квантитативни методолошки приступ, дескриптивна метода, са елементима квалитативног приступа - теоријска анализа. За добијање података конструисани су: 1. скала ставова којом се дошло до есхатолошких нивоа моралности; 2. скала ставова за испитивање вредносне оријентације како би се вршиле процене фаза развоја моралности; 3. ситуациони тест моралног понашања ради сагледавања делатне компоненте моралности.

Упркос све већем интересовању младих за религију и Цркву, било кроз њен културолошки, историјски, морални и богослужбени значај, само се неколико горе наведених истраживачких студија бавило изучавањем корелације младих и верске наставе у државним школама Републике Србије, од враћања верске наставе у школски систем 2001. године до данас. Због тога се у овом раду акценат ставља на допринос верске наставе моралности младих, као и остваривање циљева и задатака моралног образовања младих кроз овај наставни предмет. Идеја која је у основи овог истраживања односи се на питање значаја религиозности младих за остварење и изградњу њихових моралних квалитета, те представља проверу тезе о значају

синергије религиозности (побожности) и моралности младих. Оно што је поменуто проблематику учинило предметом овог истраживања јесу запажања извесних празнина у релевантној литератури, јер питања о односу религиозности, побожности, црквености и моралности младих још увек нису довољно проучена нити разјашњена због комплексности сваког сегмента, а томе доприносе и претходно поменути контрадикторни резултати досадашњих истраживања.

2.2. Проблем истраживања

У којој мери верска настава утиче на моралност младих?

Ово истраживање претендује да понуди одговоре који би унеколико редуковали недоречености и контрадикторности у аспекту утицаја верске наставе на остварење моралних квалитета личности младих, па оно представља и тестирање хипотезе о статистичкој значајности везе сета религиозних и сета моралних својстава са индикаторима остварења моралности на основношколском и средњошколском узрасту, те се индиректно разматра питање компатибилности религиозности и моралности младих. Будући да је ово истраживање педагошки усмерено, проучаваној проблематици се приступа са педагошког становишта.

2.3. Циљ истраживања

Утврђивање у којој мери верска настава утиче на моралност младих, кроз испитивање повезаности сета религиозних и сета моралних својстава са индикаторима остварења моралности, односно утврђивање нивоа моралности младих који похађају верску наставу.

Као репрезенти моралних својстава одабрани су: 1. интегритет (поступање у складу са принципима, вредностима и уверењима, причање истине, залагање за оно што је исправно, испуњавање обећања), 2. одговорност (преузимање одговорности за личне изборе, признавање грешака и пропуста, прихватање одговорности за служење другима), 3. саосећање (активна брига о другима), 4. праштање (спремност на праштање сопствених грешака, spremност на праштање туђих грешака). Поред

тога што се у овом раду настоји да се емпиријским путем пронађу и пруже одговори на поменуто питање феномена односа религиозности и моралности, налази истраживања имају и практичне импликације на организацију верске наставе.

2.4. Задаци истраживања

- Утврдити систем вредности младих који похађају верску наставу;*
- Утврдити моралне ставове младих који похађају верску наставу;*
- Утврдити ниво есхатолошког узрастања младих који похађају верску наставу;*
- Утврдити факторе који доприносе моралном васпитању у верској настави.*

2.5. Хипотезе

Општа хипотеза:

Млади који похађају верску наставу имају развијену моралност.

Радне хипотезе:

- а) Млади који похађају верску наставу имају хришћански систем вредности и позитивне ставове према хришћанском моралу.*
- б) Верска настава статистички значајно доприноси есхатолошкој моралности младих.*

2.6. Варијабле истраживања

2.6.1. Независне

- а) узраст:* завршни разреди (7-8 основне и 3-4 средње школе), јер су се у периоду од почетка школовања изградили у вери, те боље пројављују прихваћене ставове, животна начела и убеђења од оних у млађим разредима.
- б) пол:* мушки или женски
- в) ко је испитаника усмерио и покренуо:* вероучитељ, породица, садржаји, методе или начин рада.

2.6.2. Зависне

- а) вредносна (морална) оријентација (морално сазнање, морална свест);*
- б) ефекти реаговања (ставови према моралним вредностима);*
- в) морално понашање (морално деловање са циљем религијског узрастања и остварења есхатолошког степена моралности..)*

2.7. Методе, технике и инструменти истраживања

Међу коришћеним техникама присутне су технике анкетирања и скалирања, будући да оне утврђују степене присутности и испољености личних својстава испитаника, док је међу коришћеним методама у току овог емпиријског истраживања, експлоративног карактера, присутна метода систематског неексперименталног посматрања, којом су сагледавани и тумачени подаци прикупљани пригодним инструментима, а кроз емпиријски метод се настојало да се квантитет претвори у квалитет, успостављањем везе добијених података са теоријским оквиром рада, док се синтезом података у истраживању користио системски приступ. Према нацрту истраживања, а у складу са постављеним задацима и хипотезама, конструисана су три инструмента (Прилог 1.).

Први инструмент (Прилог 1а.) је имао задатак да испита систем вредности ученика верске наставе, дајући им могућност да изабере и напишу десет моралних врлина које су по њиховом мишљењу најважнија морална начела за исправан живот, и да их рангирају оценама од 1 до 10. Потом су испитаници требали да оцене бројевима од 1 до 9 моралне ставове присутне у Јеванђелским блаженствима, према духовном значају и моралној тежини које за њих имају, као и да оцене да ли су, и због чега, убиство, крађа и прељуба греси, зашто је морална чистота једна од седам најважнијих хришћанских врлина, и да ли одобравају брак између особа истог пола.

Други инструмент (Прилог 1б.) је обухватио поља вере и есхатологије, дајући могућност испитаницима да се одреде за одговоре да ли и како верују у Бога, ко или шта је за њих Бог, како сусрећу и познају Бога, како поимају Свету

Литургију и Живот Вечни, како им вера и молитва помажу у животу, зашто опраштају и моле за опраштај, као и да рангирају оценама десет Старозаветних и две Новозаветне Божије заповести, као и осам Црквених заповести, према духовном значају и моралној тежини које за њих имају.

Трећим инструментом (Прилог 1в.) испитан је допринос верске наставе моралном формирању личности, разматрањем питања зашто су се испитаници определили да похађају верску наставу, ко је пробудио и развио верска осећања и интересовања за Бога и религију, како верска настава доприноси моралности деце и младих, од чега зависи допринос верске наставе моралном формирању личности ученика, од чега зависи допринос вероучитеља моралном формирању личности ученика, и који начини извођења верске наставе доприносе моралном узрастању ученика.

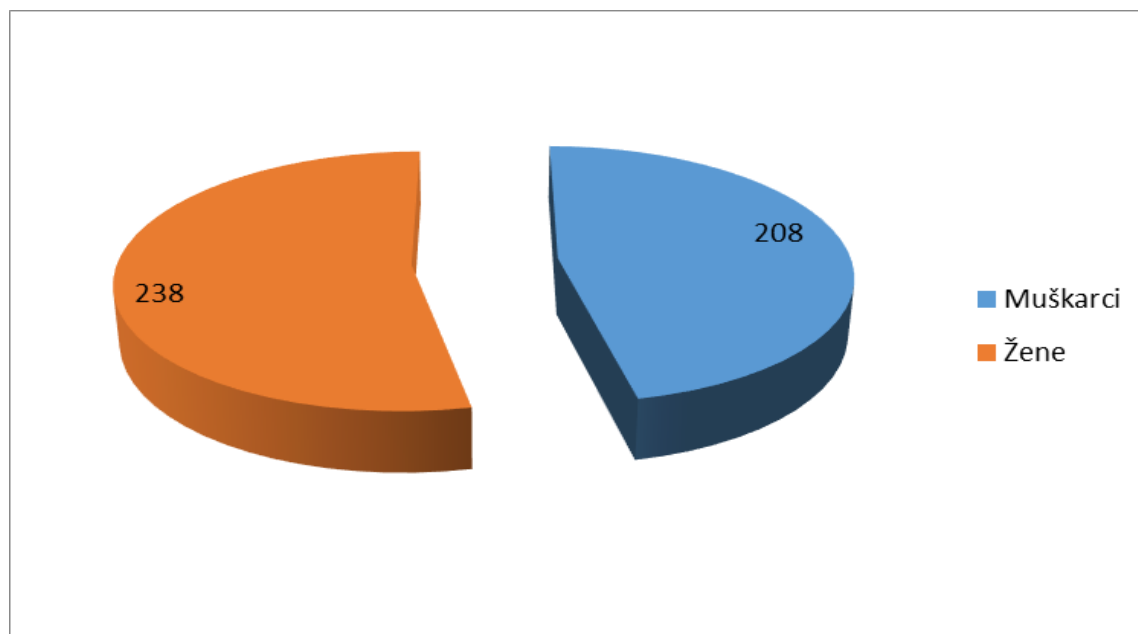
2.8. Узорак испитаника

Истраживање је спроведено међу испитаницима основношколског узраста (7. и 8. разреди) и средњошколског узраста (3. и 4. разреди), јер се на овом узрасту остварује диференцијација и актуелизација потенцијала, кроз јасне назнаке владања садржајима одређене области и креативне продукције у неком социјално релевантном облику. Завршни разреди основне и средње школе подразумевају присуство високих способности кроз специфичне домене и области знања, уз профилисана и конзистентна интересовања за друштвено-моралне проблеме, преиспитивање исправности правила понашања и закона који се младима намећу од стране породице или вршњака, као и могућност апстрактног мишљења. (Coleman & Cross, 2001). Узорак је невероватносни, пригодни – групни - према узрасту, па је начин узорковања обухватио и елементе стратификованог узорка. У оквиру три стратума, упитником је испитано 446 ученика основних и средњих школа са територије Епархије банатске. Структура и уједначеност узорка по питању релевантних варијабли (социо-демографске карактеристике и у односу на пол), представљена је у Табели 1. и на Графикону 1.

Табела 1. – Структура узорка у односу на социо-демографске карактеристике

Социо-демографске карактеристике испитаника		f	%
Пол	Мушкарци	208	46,6
	Жене	238	53,4
	Укупно	446	100
Разред	7. разред ОШ	131	29,4
	8. разред ОШ	88	16,7
	3. разред СС	104	23,3
	4. разред СС	123	27,6
	Укупно	446	100
Средина	Село	180	40
	Град	270	60
	Укупно	446	100

Графикон 1. - Структура узорка у односу на пол



2.9. Ток истраживања

Истраживање се спроводило у пет основних и пет средњих школа на територији Епархије банатске, у току маја и јуна месеца 2015. године. Обухваћене су следеће школе: О.Ш. „Вук Стефановић Караџић“ у Вршцу (N=36), О.Ш. „Доситеј Обрадовић“ у Омољници (N=46), О.Ш. „Жарко Зрењанин“ у Качареву (N=47), О.Ш. „Олга Петров“ у Падинској Скели (N=41), О.Ш. „Јован Јовановић Змај“ у Новом Кнежевцу (N=49); Гимназија „Борислав Петров Браца“ у Вршцу (N=27), Гимназија „Урош Предић“ у Панчеву (N=50), Зрењанинска Гимназија у Зрењанину (N=50), Средња економско-трговинска школа „Доситеј Обрадовић“ у Алибунару (N=49) и Средња техничка школа у Кикинди (N=51). Испитивање је групно организовано по разредима, уз присуство наставника верске наставе, док је инструкције у писменој форми дао истраживач (Нинослав Качарић), те се тим начином постигла униформност услова истраживања у свим одељењима. После кратког и неутралног упућивања ученика у проблем истраживања, од стране надлежног наставника верске наставе, испитаницима су дељени упитници, и један школски час је био довољан за прикупљање свих тражених података, док су ученици на задовољавајућем нивоу били заинтересовани за сарадњу.

2.10. Обрада података

Целокупна квантитативна статистичка обрада података извршена је у програму SPSS for Windows, верзија 20.0. (програм за статистичка израчунавања). Дескриптивне карактеристике испитаних варијабли представљене су преко показатеља дескриптивне статистике (аритметичка средина - AS; стандардна девијација - SD; закривљеност и спљошпеност – skewness (скјунис) и kurtosis (куртозис)). У циљу испитивања разлика између две групе испитаника примењен је Т- тест независних узорака, уз уважавање значајности $p < 0,05$, ако је $p > 0,05$ то значи да не постоји статистички значајност, те да су добијене разлике случајне, а не системске. У оквиру Т -теста израчунат је и показатељ величине утицаја - Ета квадрат. Ета квадрат може имати вредност у опсегу од 0 до 1 и представља пропорцију варијансе у зависној променљивој објашњеној независном

променљивом (груписања). Формула за израчунавање ета квадрата је: $\frac{m^2}{m^2 + (H1 + H2 - 2)}$

Смернице (Cohen, 1988: 284-287) за тумачење ове величине гласе:

0,01 = мали утицај;

0,06 = умерен утицај;

0,14 = велики утицај.

T- тестом испитиване су разлике међу половима и срединама из којих испитаници потичу.

Приликом утврђивања разлика и поређења просечних резултата за више од две групе употребљена је једнофакторска анализа варијансе (АНОВА) са накнадним тестовима (Post Hoc, и Tukey), уважавана је значајност на нивоу $p < 0,05$. Израчунат је и ета квадрат, величина утицаја, чија формула у овом случају гласи:

ета квадрат = $\frac{\text{Збир квадрата одступања различитих група}}{\text{Укупан збир квадрата}}$, смернице за тумачење ове

величине су исте као у претходном случају. Факторском анализом варијансе утврђене су разлике у систему вредности, есхатолошком узрастању и схватању верске наставе, те њеном доприносу моралности младих међу различитим узрастима. Приликом утврђивања корелације између одређених варијабли коришћен је Пирсонов коефицијент корелације / Спирманов ранг корелације.* Корелација описује јачину и смер везе између две променљиве. Уважавана је значајност на нивоу $p < 0,01$. Коефицијент корелације (r - само r је ако је Пирсон / r_o - ово је ако је Спирман) може имати вредност од -1,00 до 1,00. Вредност 0 показује да не постоји никаква корелација, вредност 1,0 указује да је корелација потпуна и позитивна док вредност -1,0 показује да је корелација потпуна и негативна. Кохен (Cohen, 1988: 79-81) даје следеће смернице за величину корелације: *мала: 0,10 - 0,29; средња: 0,30 - 0,49; велика: 0,50 - 1,0*. Пирсонов коефицијент / Спирманов ранг* корелације рачунат је између одабраних ајтема првог (систем вредности) и трећег (допринос верске наставе моралном формирању личности), односно другог (вера и есхатологија) и трећег (допринос верске наставе моралном формирању личности) инструмента. За груписање јединица посматрања у класе, тако да се сличне јединице нађу у истој класи (кластеру) коришћена је Кластер анализа. Ова анализа

вршена је помоћу скорова, израчунатих на основу вредности обележја по свим варијаблама, за сваку јединицу посматрања посебно. Посматран је однос вере и есхатологије (начин вере, поимања и познања Бога, однос према Божијим и Црквеним заповестима, праштању, молитви, литургији и животу вечном) и верске наставе (организација и начин извођења верске наставе, личност наставника), као и однос система вредности (поимање, вредновање и објашњавање врлина и грехова) и верске наставе. Факторском анализом испитивана је међузависност унутар великог броја варијабли које су објашњене помоћу малог броја заједничких фактора. То даје могућност бољег разумевања односа међу варијаблама уз минималан губитак информација. Посматрана је структура система вредности и есхатолошка структура, да би се видело из чега се на одређеном ступњу састоји есхатолошко узрастање.

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

3.1 Систем вредности и морални ставови младих који похађају верску наставу

У приказу података поћи ће се од оних који се односе на задатке истраживања, односно на прву хипотезу о утврђивању система вредности и позитивних ставова младих који похађају верску наставу. Ово је уједно и први корак ка снимању ефеката верске наставе из угла моралног васпитања оних који је похађају.

Систем вредности посматран је упитником у коме су испитаници наводили десет моралних врлина које су по њиховом мишљењу најважније за исправан живот. Важност истих изражавали су рангирањем (Прилог 1а.). Интересантан је податак да је присутан одређен број одговора који говоре о томе да испитаници не знају суштину значења појма вредности (наведени одговори ученика нису моралне врлине или вредности). У наставку рада ће бити приказане оцене појединих вредности које су испитаници дали рангирајући их оценом од 1 (најнижа оцена) до 10 (највиша оцена).

Табела 2. – *Вредности оцењене оценом 1 (најмања оцена)*

Одговори	f	%
Поштење	36	9.0
Љубав	33	7.3
Искреност	31	6.9
Брижност	27	6.0
Доброта	22	4.9
Смирење	20	4.5
Вера	18	4.0
Храброст	17	3.8
Правичност	17	3.8
Скромност	17	3.8
Пошговање	16	3.5
Пост	16	3.5
Хуманост	14	3.1
Мудрост	14	3.1
Несебичност	13	2.9
Усамљени одговори	135	30.1
Σ	446	100

Како се из Табеле 2. може видети, са оценом 1 издваја се 15 најфреквентнијих вредности за које би се могло рећи да чине део система вредности младих који похађају верску наставу. Међу њима као најфреквентнији одговори доминирају: *поштење* (које обухвата и следеће исказе: не красти, не лагати, не пожелети ништа што је туђе) са фреквенцијом од 36 испитаника, што чини 9% од укупног броја, затим, *љубав* (која обухвата љубав према ближњима, љубав према богатству, љубав према отаџбини,

љубав према породици, љубав према родитељима, љубав према науци, љубазност) са фреквенцијом од 33 испитаника, што чини 7,3% од укупног броја, потом *искреност* са фреквенцијом од 31 испитаника, што чини 6,9% од укупног броја. *Доброта* (која подразумева и добротинство, добродушност, дружељубивост, другарство), заузима четврту позицију, *поштовање* (које обухвата самопоштовање, поштовање породице, поштовање свештеника), пету, а *вера* (која подразумева и веру у Бога, веровање другима, веру у себе, верност), шесту... Фреквентност испитаника који су дали усамљене одговоре износи 135 одговора, што чини 30,1% од укупног броја, и међу тим одговорима се издвајају: чистота, памет, борбеност, култура, логика, среброљубље, рад, стрпљење, толеранција, уздржљивост, воља, част, ћутање, безгневље, безгрешност, реалност, брзоплетост, истинитост, издржљивост, марљивост, милосрђе, мирољубивост, морална вредност, морална чистота, нада, непристојност, несебичност, невиност, оданост, одговорност, одласци на Литургију, оптимизам, осећајност, пажљивост, правда, прељуба, превара, пријатељство, равноправност, разумевање, самоувереност, школованост, скрушеност, слаткоречивост, слобода, слободоумност, сналажљивост, срећа, сузе, свесност, тврдоглавост, учтивост, умереност, утеха...

Када је реч о вредностима које су оцењене оценом 2, евидентно је да се међу њима јављају вредности које су испитаници оценили оценом 1, али се јављају и нове вредности. Треба напоменути да ранг вредности које су оцењене оценом 1, а појављују се као вредност која се оцењује оценом 2, не заузима исту позицију која је дата у Табели 2.

Табела 3. – *Вредности оцењене оценом 2*

Одговори	f	%
Хуманост	46	10.3
Љубав	33	7.3
Доброта	28	6.2
Пошпење	25	5.6

Поштовање	22	4.9
Нада	19	4.2
Мудрост	17	3.8
Племенитост	17	3.8
Храброст	16	3.5
Мир	15	3.3
Истрајност	14	3.1
Кротост	14	3.1
Послушност	14	3.1
Пост	14	3.1
Усамљени одговори	123	27.4
Σ	446	100

Као што је представљено у Табели 3, на другом месту, у смислу растућег значаја, између 15 најфреквентнијих вредности, налазе се: *хуманост* са 46 испитаника што чини 10,3% од укупног броја, *љубав* (која обухвата љубав према ближњима, љубав према природи, љубав према другима, љубав према породици, љубав према послу, љубазност) са 33 испитаника што чини 7,3% од укупног броја, *искреност* са 29 испитаника што чини 6,5% од укупног броја, *поштење* (не лагање, не псовање, не сведочење лажно), *доброта...* Ако се упореде резултати изложени у Табели 2. и Табели 3. уочава се да љубав заузима исту позицију (другу) у обе оцене, док је први ранг у оцени 1. заузело поштење, које је у оцени 2. заузело четврто место. Искреност као вредност у обе категорије заузела је трећи ранг. Остале вредности, као што се види из приложених табела, заузимају приближно исти ранг вредновања. Овде је 123 испитаника дало усамљене одговоре, што представља 27,4% од укупног броја, и међу њима се издвајају: поверење, разумевање, сузе, упорност, вредност, врлина, збуњеност, уздржљивост, чистота, ћугање, амбициозност, безгрешност, благодарност, благоречивост, благост, борба за правду, братољубље, брзоплетост, целомудреност,

дарежљивост, дисциплина, дружељубивост, духовност, чедност, прашгање, логика, милосрђе, милостивост, мирољубивост, одлазак у Цркву, одлучност, одважност, опроштај, оптимизам, осећајност, отвореност, памет, пажљивост, понизност, правда, правичност, пријатељство, промишљеност, радост, самоконтрола, самокритичност, самоувереност, осећајност, саосећајност, сажалење, смирење, сналажљивост, срећа, телесна чистота, толеранција, трпељивост, умереност, уздржање... У овим одговорима се налазе вредности које су рангиране и оценом 1, као што су нпр. пријатељство, милосрђе, срећа...

Када је реч о вредностима које су оцењене оценом 3, уочава се да се међу њима јављају вредности које су испитаници оценили оценама 1. и 2, али се јављају и нове вредности. Треба напоменути да ранг вредности које су оцењене оценама 1. и 2, а појављују се као вредност која се оцењује оценом 3, не заузима исту позицију која је дата у Табелама 2. и 3.

Табела 4.- Вредности оцењене оценом 3.

Одговори	f	%
Друштвеност	39	8.7
Пошгење	31	6.9
Дарежљивост	27	6.0
Вера	27	6.0
Кротост	27	6.0
Скрушеност	20	4.4
Љубав	19	4.2
Хуманост	17	3.8
Искреност	17	3.8
Морал	17	3.8
Храброст	16	3.5
Поштовање	16	3.5

Кајање	15	3.3
Праведност	15	3.3
Васпитање	15	3.3
Усамљени одговори	128	28.5
Σ	446	100

Из података присутних у Табели 4. може се закључити да се мењају вредности које имају већу фреквентност, као и број испитаника који дају усамљене одговоре. Приметно је да у систем улазе вредности које инклинирају ка есхатолошкој моралности (вера, кротост, скрушеност), што указује да са већим вредновањем виша места у систему вредности заузимају вредности које спадају у есхатолошки систем. Између 15 најфреквентнијих вредности оцењених оценом 3 налазе се: *друштвеност* са 39 испитаника што чини 8,7% од укупног броја, *поштење* са 31 испитаником што чини 6,9% од укупног броја, *дарежљивост*, *вера* и *кротост* са 27 испитаника, што чини 6% од укупног броја... Усамљене одговоре је дало 128 испитаника, што чини 28,5% од укупног броја, и у те вредности спадају: целомудреност, исповедање, лојалност, несебичност, оданост, осећајност, послушност, позитивност, амбиција, добри манири, добро срце, драгост, духовна чистота, духовни мир, истрајност, издржљивост, јунаштво, култура, лењост, мудрост, наклоност, нечињење прељубе, неосуђивање, непушење...

Анализом вредности које су оцењене оценом 4, уочава се да се међу њима јављају вредности које су испитаници оценили и нижим оценама, али се јављају и нове вредности. Треба напоменути да ранг вредности које су оцењене оценом 4, а појављују се као вредности које се оцењују и нижим оценама, не заузима исту позицију која је дата у Табелама 2, 3. и 4.

Табела 5. – *Вредности оцењене оценом 4*

Одговори	f	%
Искреност	38	8.5
Пожртвованост	29	6.4

Смерност	29	6.4
Уздржљивост	25	5.5
Дарежљивост	24	5.3
Исповедање	24	5.4
Поштење	24	5.3
Вера	21	4.6
Љубав	18	4.0
Храброст	17	3.8
Осећајност	16	3.5
Честитост	14	3.1
Мудрост	14	3.1
Помагање другоме	14	3.1
Скромност	12	2.6
Усамљени одговори	127	28,3
Σ	446	100

Инспекцијом Табеле 5. увиђа се 15 најфреквентнијих вредности, међу којима се као најфреквентнији одговори оцењени оценом 4 издвајају: *искреност* (f=38) што представља 8,5% од укупног броја, *пожртвованост и смерност* (f=29) што представља 6,9% од укупног броја, *уздржљивост* (f=25) што представља 5,5% од укупног броја, *поштење, исповедање и дарежљивост* (f=24), што представља 5,4% од укупног броја одговора... Усамљених одговора је овога пута 127, што представља 28,3% од укупног броја свих одговора, а међу њима се налазе: ћутање, борба за правду, братољубље, признавање сопствених грешака, добронамерност, дружељубивост, хуманост, индивидуализам, интелигенција, користољубивост, култура, марљивост, милосрђе, милостиња, милост, мирољубивост, морална чистота, не красти, не пити, не псовати, не убијати, неисквареност, необичност, непамћење зла, несебичност, несреброљубље, независност, оданост, одлучност, одмереност, одобрење, реалност, ревност, родољубље,

самокритичност, ширење позитивне енергије, скрушеност, слобода, слога, брижност, пост, сигурност, великодушност, здравље, живот без зависти...

Анализом вредности које су оцењене оценом 5, може се увидети да се међу њима јављају вредности које су испитаници оценили и нижим оценама, али се јављају и нове вредности. Треба напоменути да ранг вредности које су оцењене оценом 5, а појављују се као вредности које се оцењују и нижим оценама, не заузима исту позицију која је дата у Табелама 2, 3, 4. и 5.

Табела 6. – *Вредности оцењене оценом 5*

Одговори	f	%
Пажљивост	41	9.1
Поштење	38	8.5
Љубав	35	7.8
Милосрдност	30	6.7
Помагање	30	6.7
Искреност	19	4.2
Храброст	18	4.0
Брижност	13	2.9
Дарежљивост	16	3.5
Чедност	16	3.5
Нада	16	3.5
Празновање Црквених празника	14	3.1
Част	13	2.9
Доброта	12	2.6
Одлазак у Цркву	10	2.2
Усамљени одговори	125	27.8
Σ	446	100

Разноврсност моралних врлина оцењених оценом 5, наставља се као и у претходним случајевима, па се види 15 најфреквентнијих одговора који су приказани у Табели 6. *Пажљивост* (f=41) што представља 9,1% свих одговора, *поштење* (f=38) што чини 8,5% од укупног броја, и *љубав* (која обухвата љубав према родитељима, љубав према држави) (f=35) што чини 7,8% свих одговора, издвајају се као најфреквентније врлине оцењене оценом 5. Међу мање фреквентнима су: *одлазак у Цркву* (f=10), *доброта* (f=12), *брижност и част* (f=13), *празновање Црквених празника* (f=14)... Све овде присутне вредности шире круг есхатолошке вредносне оријентације. Фреквентност усамљених одговора износи 125, што представља 27,8% од укупног броја, а међу њима су присутни: емпатија, поверење, трпељивост, тврдоглавост, амбициозност, човекољубље, оданост, упорност, уздржљивост, васпитаност, воља, вредност, захвалност, знање...

Када је реч о вредностима које су оцењене оценом 6, уочава се да се међу њима јављају вредности које су испитаници оценили и нижим оценама, али се јављају и нове вредности. Ранг вредности које су оцењене оценом 6, а појављују се као вредности које се оцењују и нижим оценама, не заузима исту позицију као у претходним Табелама.

Табела 7. – *Вредности оцењене оценом 6*

Одговори	f	%
Поштовање	36	8.1
Морална чистота	35	7.8
Љубав	34	7.6
Поштење	25	5.6
Искреност	22	4.9
Одговорност	20	4.4
Родољубље	20	4.4
Милосрђе	17	3.8
Осећајност	17	3.8
Мудрост	15	3.3

Доброта	15	3.3
Хуманост	15	3.3
Братољубље	14	3.1
Племенитост	14	3.1
Храброст	14	3.1
Усамљени одговори	133	29.6
Σ	446	100

Међу подацима приказаним у Табели 7. присутно је 15 најфреквентнијих различитих моралних врлина које испитаници сматрају важнима за праведан живот. Усамљених одговора укупно има 133, што чини 29,6% од укупног броја, и међу њима су наведени: гостољубивост, оданост, нада, несебичност, опрост... *Поштовање* (f=36) што чини 8,1% од укупног броја, *морална чистота* (f=35) што чини 7,8% од укупног броја, и *љубав* (f=34) што чини 7,6% од укупног броја, истичу као најфреквентнији одговори ове оцене. Најмању фреквентност међу приказаним одговорима имају врлине *племенитост*, *храброст* и *братољубље* (f=14), што за сваку врлину посебно чини 3,1% од укупног броја одговора. Круг вредности се шири: родољубље, осећајност, племенитост, одговорност, искреност...

Анализом вредности које су оцењене оценом 7, уочава се да се међу њима јављају вредности које су испитаници оценили и нижим оценама, али се јављају и нове вредности. Ранг вредности које су оцењене оценом 7, а појављују се као вредности које се оцењују и нижим оценама, не заузима исту позицију која је дата у претходним Табелама.

Табела 8. – *Вредности оцењене оценом 7*

Одговори	f	%
Дарежљивост	46	10.3

Љубав	42	9.4
Искреност	23	5.1
Нада	22	4.9
Доброта	19	4.3
Хуманост	19	4.3
Разумевање	19	4.3
Храброст	18	4.1
Поштовање	18	4.1
Милосрђе	17	3.8
Оданост	17	3.8
Смиреност	15	3.3
Праведност	14	1.3
Поштење	13	2.9
Уздржање	13	2.9
Усамљени одговори	131	29.2
Σ	446	100

У Табели 8. приказано је 15 најфреквентнијих одговора у оквиру вредности оцењених оценом 7. Три водеће моралне врлине које се истичу у оцени 7 су: *дарежљивост* (f=46) што представља 10,3% од укупног броја одговора, *љубав* (f=42) што представља 9,3% од укупног броја, и *искреност* (f=23) што чини 5,1% од укупног броја одговора. Најмању фреквентност имају *уздржање* (f=13), *поштење* (f=13) и *праведност* (f=14)... Приметно је да се јављају и вредности: смиреност, поштовање, разумевање, хуманост... као вредности које улазе у више нивое моралности испитаних. Као што је случај и у претходним табелама и овде се опажа велик проценат усамљених одговора (29,2%), међу којима су присутни: емпатија, стрпљивост, поверење, целомудреност, креативност, кротост, марљивост, образовање, оптимизам, амбициозност, благодарност,

благост, целомудреност, другарство, чистота, гостопримљивост, исповедање, истина, издржљивост, једнакост раса, кротост, култура, лепота, љубав према ближњима, логичност, милостиња, милостивост, мирољубивост, несебичност, оптимизам, осећајност, патриотизам, племенитост, послушност, пристојност, равноправност, сигурност, смисаоност, снажност, толерантност, упорност, васпитање, вредност, захвалност. Посматрањем вредности које су оцењене оценом 8, уочава се да се међу њима јављају вредности које су испитаници оценили и нижим оценама, али се јављају и нове вредности. Треба напоменути да ранг вредности које су оцењене оценом 8, а појављују се као вредности које се оцењују и нижим оценама, не заузима исту позицију као у претходним Табелама.

Табела 9. – *Вредности оцењене оценом 8*

Одговори	f	%
Вера	38	8.5
Љубав	33	7.3
Искреност	32	7.1
Хуманост	28	6.2
Смерност	27	6.0
Смирење	21	4.7
Нада	21	4.7
Поштовање	21	4.7
Уздржљивост	16	3.5
Верност	14	3.1
Поштење	14	3.1
Пожртвованост	14	3.1
Храброст	12	2.6
Доброта	11	2.4

Скромност	10	2.2
Усамљени одговори	134	29.8
Σ	446	100

У Табели 9. је приказано 15 најфреквентнијих различитих одговора оцењених оценом 8, што говори о разноврсности моралних вредности и моралних врлина које су битне у животу младих. Као најфреквентније вредности и врлине издвајају се: *вера* (f=38) што чини 8,5% од укупног броја одговора, *љубав* (f=33) што чини 7,3% од укупног броја одговора, и *искреност* (f=32) што чини 7,1% од укупног броја, док са друге стране *скромност* (f=10), *доброта* (f=11) и *храброст* (f=12) имају најмању фреквентну манифестацију. Изражене фреквентности горе наведених врлина говоре о томе да се систем вредности све више оцртава вредностима које дефинишу есхатолошку моралност. Усамљених одговора је овај пут 134, што чини 29,8% од свих наведених одговора, и ту су присутни: праведност, саосећајност, поверење, љубазност, опраштање, пажљивост, племенитост, послушност, дарежљивост, емпатија, виспреност, великодушност, уздржљивост, целомудреност, духовитост, упорност, толерантност, пост, стрпљење, родољубље, радост, пријатељство, правда, праштање, поузданост, памет, мудрост, мирољубивост, питомост, лепота, култура, једнакост религија, издржљивост, исповедање, исправност...

Анализом вредности које су оцењене оценом 9, може се закључити да се међу њима јављају вредности које су испитаници оценили и нижим оценама, али се јављају и нове вредности, па ранг вредности које су оцењене оценом 9, а појављују се као вредности које се оцењују и нижим оценама, не заузима исту позицију као у Табелама од 2. до 9.

Табела 10. – *Вредности оцењене оценом 9*

Одговори	f	%
Нада	43	9.6
Вера	42	9.4

Искреност	42	9.4
Љубав	42	9.4
Хуманост	23	5.1
Пошгење	21	4.7
Пост	17	3.8
Скромност	14	3.1
Милосрђе	13	2.9
Доброта	10	2.2
Храброст	8	1.7
Поштовање	8	1.8
Пожртвованост	8	1.8
Послушност	7	1.5
Оданост	6	1.3
Усамљениодговори	142	31.6
Σ	446	100

Инспекцијом Табеле 10. види се 15 најфреквентнијих ученичких одговора оцењених оценом 9. Ова оцена представља високо котиране вредности неопходне за праведан и исправан живот, а међу најфреквентнијима су: *нада* (f=43) што чини 9,6% од укупног броја одговора, након које долазе *љубав*, *вера* и *искреност* (f=42) што за сваку врлину посебно чини 9,4% од укупног броја одговора. Мање фреквентне вредности су оданост (f=6), послушност (f=7) и храброст (f=4), док је *пост* навело 17 испитаника, што чини 3,8% од укупног броја, што сведочи да се *пост* доживљава се као значајна вредност и заузима високо место. Као што је наведено, изразито се вреднују и друге вредности које излазе из круга, ако се тако може рећи, световне моралности, а односе се на: наду, љубав, веру, скромност, искреност, хуманост, милосрђе, послушност... и приближавају се есхатолошкој моралности. Тенденција великог броја усамљених одговора је и овде присутна и износи 142, што чини 31,6% од свих одговора испитаника, а међу њима се налазе: друштвеност,

толеранција, разумевање, прашгање, поузданост, одговорност, мудрост, мирољубивост, исправност, исповедање, побожност, патриотизам, осећајност, култура, кротост, једнакост нација, дружељубивост, доследност, дарежљивост, блаженост, великодушност, умереност, упорност, усмереност на добро, стрпљење, смиреност, смисаоност, праведност, правдољубивост, поверење...

Када је реч о вредностима које су оцењене оценом 10, евидентно је да се међу њима јављају вредности које су испитаници оценили и нижим оценама, али се јављају и нове вредности, па ранг вредности које су оцењене оценом 10, а појављују се као вредности које се оцењују и нижим оценама, не заузима исту позицију која је дата у Табелама од 2. до 10.

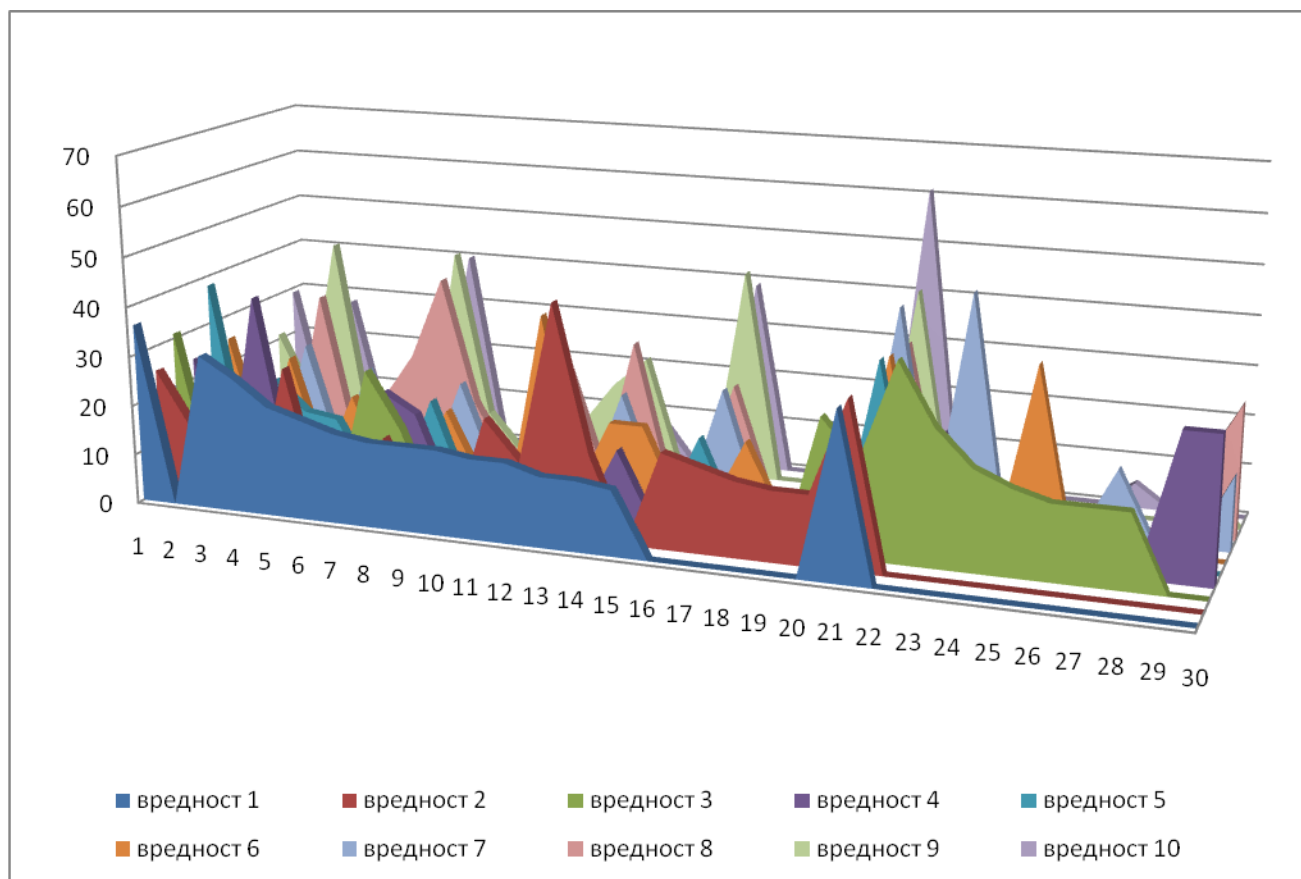
Табела 11. – *Вредности оцењене оценом 10*

Одговори	f	%
Љубав	61	13.7
Вера	40	9.0
Нада	39	8.7
Пошгење	29	6.5
Искреност	28	6.3
Скромност	12	2.7
Ревност у вери и молитви	10	2.2
Доброта	10	2.2
Хуманост	9	2.0
Верност	9	2.0
Праведност	5	1.1
Пошговање	4	1.0
Разумевање	4	1.0
Смиреност	4	1.0

Усамљени одговори	152	33.9
Σ	446	100

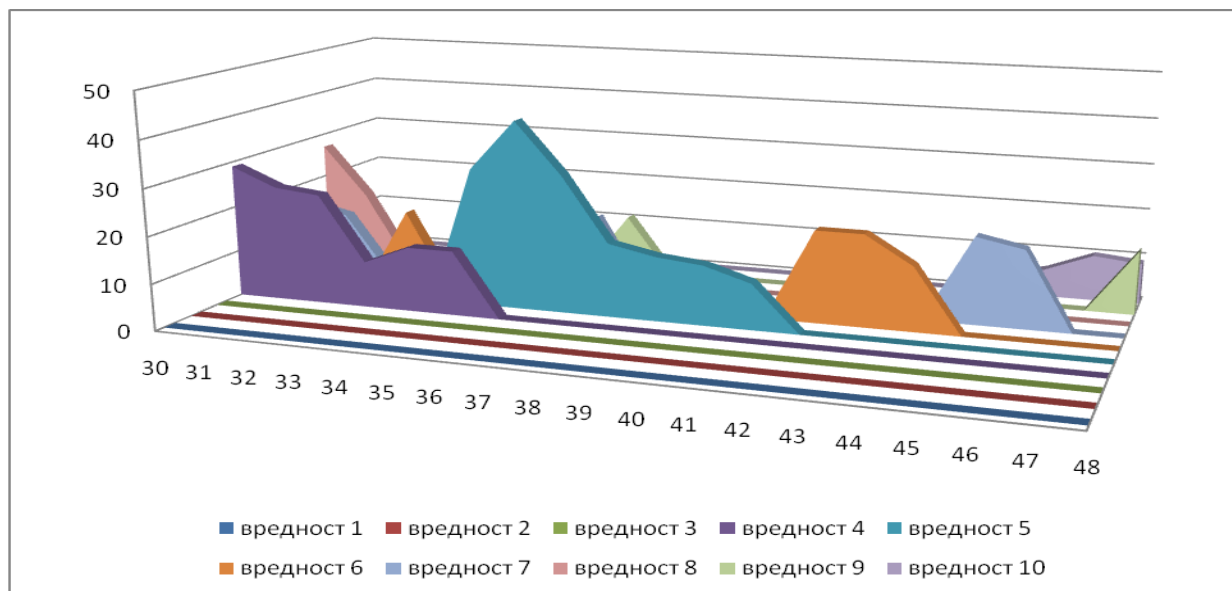
У Табели 11. представљено је 15 најфреквентнијих моралних врлина оцењених оценом 10, и оне представљају према мишљењу испитаника најважније врлине и вредности за исправан живот. Као и међу вредностима оцењеним оценом 9, види се да се разноврсност одговора смањује, што би значило да су за већину испитаника битне сличне или исте врлине и вредности. Као најфреквентније вредности истичу се *љубав* (f=61) што чини 13,7% од укупног броја одговора, *вера* (f=40) што чини 9% од укупног броја, и *нада* (f=39) што чини 8,7% од укупног броја одговора. Мање фреквентне вредности су *смиреност*, *разумевање* и *поштовање* (f=4), *праведност* (f=5), *хуманост* (f=9)... Усамљених одговора овог пута има највише, у односу на претходне оцене, и њихов је број 152, што чини 33,9% од укупног броја, а међу њима су: другарство, умереност, мудрост, мирољубивост, интелигенција, стрпљење, слобода, племенитост, дарежљивост, великодушност, упорност, толерација, савесност, оригиналност, оданост, моралност, милосрђе, кротост, дружељубивост, добродушност... Вредности као што су: ревност у вери и молитви, верност, смирење, разумевање за другог, љубав, нада, доброта... свакако су врлине које красе верника, те јављајући се у кругу оцењених највишом оценом у упитнику који је од испитаника тражио да вреднују оне које су по њиховом мишљењу значајне за поштен живот, означавају систем вредности за који би се могло рећи да има ознаке есхатолошке моралности, иако, треба нагласити да ово није било наглашено у упитнику, што би могло да значи да је систем једног броја испитаних сигурно оријентисан ка есхатолошкој моралности.

Графикон 2а. – Фреквенција одређености испитаника за одређене моралне вредности



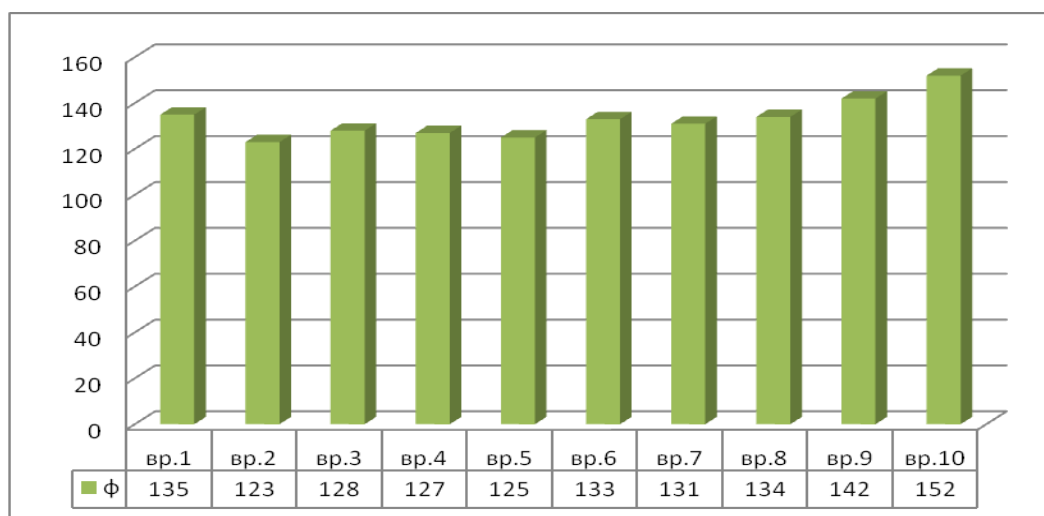
1- поштење; 2- послушност; 3- искреност; 4- брижност; 5- доброта; 6- смирење; 7- вера; 8- Храброст; 9- правичност; 10- скромност; 11- поштовање; 12- пост; 13- хуманост; 14- мудрост; 15- несебичност; 16- нада; 17- племенитост; 18- мир; 19- истрајност; 20 –кротост; 21- љубав; 22- друштвеност; 23- дарезљивост; 24- скрушеност; 25- морал и морална чистота; 26- кајање; 27- праведност; 28-васпитање; 29- пожртвованост; 30- смерност;

Графикон 2б. – Фреквенција одређености испитаника за одређене моралне вредности



31-уздржљивост; 32- исповедање; 33- осећајност; 34- честитост; 35- помагање; 36- пажљивост; 37- милосрдност; 38- чедност; 39- празновање; 40- част; 41- одлазак у Цркву; 42- одговорност; 43- родољубље; 44- братољубље; 45- разумевање; 46- оданост; 47- ревност у вери и молитви; 48- верност;

Графикон 2в. - Усамњене одређености испитаника за одређене моралне вредности



На Графиконима 2а, 2б. и 2в. видимо јасније приказане фреквенције одређености испитаника за одређене моралне вредности, што је обрађено и такође приказано у Табелама од 2. до 11.

3.1.1. Систем вредности на основу оцењених вредности

Табела 12. *Систем вредности (почев од најмање оцене 1 до највеће оцене 10)*

Оцене	Одговори	f	AS	SD	Min.	Max.
Оцена 1	Пошгење	(f=36)	5.07	2.95	1	10
Оцена 2	Хуманост	(f= 46)	5.27	3.09	1	10
Оцена 3	Друштвеност	(f=39)	3.00	.000	3	3
Оцена 4	Искреност	(f=38)	6.10	2.87	1	10
Оцена 5	Пажљивост	(f=41)	5.19	2.71	1	10
Оцена 6	Поштовање	(f=36)	5.00	.000	5	5
Оцена 7	Дарежљивост	(f=46)	5.12	1.67	3	7
Оцена 8	Вера	(f=38)	6.80	3.14	1	10
Оцена 9	Нада	(f=43)	7.61	2.54	2	10
Оцена 10	Љубав	(f=61)	6.15	3.05	1	10

Уколико посматрамо Табеле од 2. до 11. и фреквентност одговора које су ученици давали, добијамо слику која је представљена у Табели 12, и иста представља систем вредности ученика добијен на основу оцена вредности и њихове фреквентности. Уколико би се интерпретацији резултата приступило са становишта израчунавања средње вредности тј. просечних оцена тих издвојених тврдњи, добила би се другачија слика: *нада* има највишу просечну оцену 7,61, после ње долази *вера* 6,80, и потом *љубав* 6,15, док најнижу просечну оцену има *друштвеност* 3,00. Овај налаз потврђује постављену радну хипотезу да млади који похађају верску наставу имају хришћански систем вредности и позитивне ставове према хришћанском моралу, будући да су *нада*, *вера* и *љубав* три вредности са највишим просечним оценама, а исте вредности у хришћанском систему вредности и моралу заузимају највише позиције. Анализом сваке оцењене вредности појединачно долази се до закључка да је *љубав* најважнија вредност за исправан живот, као вредност која је оцењена оценом 10, а има највећу фреквентност 61, што је у складу са Химном љубави Светог апостола Павла (1Кор. 13, 1-9), и представља индикатор високе остварености онтолошке моралности, док је *поштење* вредност која је по испитаницима најмање битна за исправан живот. Занимљиво је промислити и коментарисати због чега је младима данас поштење најмање битно, и да ли актуелно стање у друштву и окружењу, где су и они сами често сведоци да је за успех понекад битније нешто друго, осим поштења и вредног рада, доприноси томе. Маслов је писао о хијерархији потреба, и у његовој пирамиди потреба љубав се налази на средини (најниже потребе су физиолошке, па потребе за сигурношћу, потом долазе потребе за припадањем - ту спада љубав, па потребе за уважавањем, и на крају самоостваривање). Млади осећају дубоку потребу да негде припадају, да их други прихватају, да воле и да буду вољени. Уколико ове потребе нису задовољене, јавља се несрећа, незадовољство собом, неиспуњеност и депресија, па потреба за љубављу често може да надјача физиолошке и потребе за сигурношћу, наравно зависно од особина личности и ставова особе. Према развојној психологији, карактеристике периода адолесценције представљају и потребе за припадањем, као и конформисањем са вршњацима. Увиђа се да у оквиру сваке оцењене вредности постоји велики број усамљених одговора, као и то да један део одговора не спада у моралне врлине и вредности. Пажњу привлачи и

чињеница да се исте моралне вредности налазе међу фреквентнијим одговорима у више оцена, па се тако љубав налази и у осталим оценама међу фреквентнијима, а исти је случај и са искреношћу. Свака особа је јединствена и непоновљива личност, па је тако сасвим оправдано и то да иста вредност различитим особама није подједнако битна за самоиспуњење и самоактуелизацију, за исправан и праведан живот. Љубав, вера и нада представљају највише вредности у есхатолошкој моралности, и оне су код неких испитаника више, а код неких мање вредноване, што говори о њиховом нивоу зрелости у есхатолошком смислу, или о систему вредности у којем има још простора за самоизграђивање, што је, узимајући у обзир узраст испитаника, разумљиво и прихватљиво. Ови се резултати могу компарирати са резултатима истраживања Филомене Клифорд (Clifford, 2013) у Великој Британији, којима је утврђено да неке универзалне врлине, као што су храброст, поверење и одговорност, могу и треба да буду присутне унутар култура и религија широм света, а наставни планови и програми у државним школама треба да промовишу духовни, морални, културни, ментални и физички развој ученика у школи и друштву. Прегледом дисплеја и пројектне документације појавио се опипљив израз озбиљног приступа школе према моралном и духовном програму заснованом на неговању врлина које су показатељ школског етоса. Филозофија школе према врлинској пракси је подржана од стране многих релевантних коментара, који указују да је морално и верско васпитање потребно у школама, јер хришћански етос има универзалне моралне вредности.

3.1.2 Систем вредности - духовни значај ставова

Како се у овом раду првенствено проучавају ефекти верске наставе, посматрано је како ученици верске наставе вреднују хришћанске вредности, њихов духовни значај и моралну тежину.

Табела 13. – Дескриптивни показатељи става „Блажени су...”

Тврдње	N	AS	SD	Skewness	Kurtosis
Блажени су сиромашни духом, јер је њихово Царство Небеско	435	4.63	2.688	.174	-1.148
Блажени су они који плачу, јер ће се утешити	436	4.44	2.614	.227	-1.352
Блажени су кротки, јер ће наследити земљу	434	4.14	2.428	.565	-.775
Блажени су гладни и жедни правде, јер ће се наситити	434	4.76	2.308	.155	-.843
Блажени су милостиви, јер ће бити помиловани	434	5.59	2.512	-.073	-.906
Блажени су они који су чистога срца, јер ће Бога видети	433	6.38	2.654	-.733	-.672
Блажени су они који мир граде, јер ће се синовима Божијим назвати	434	5.87	2.508	-.370	-1.106
Блажени су прогнани правде ради, јер је њихово Царство Небеско	434	5.20	2.449	-.042	-1.155
Блажени сте ви ако вас осрамоте и прогоне и рекну за вас свакојаке рђаве речи мене ради	435	5.17	2.859	-.084	-1.357

Инспекцијом Табеле 13. увиђају се дескриптивни показатељи који се односе на тврдње –*Блажени су...*-. Највећу просечну оцену, добијену на основу 433 одговора испитаника, има тврдња: *Блажени су они који су чистога срца, јер ће Бога видети* (AS износи 6.38). Просечно одступање од аритметичке средине, тј. стандардна девијација износи 2,654. Скјунис (асиметрија) и куртозис (спљоштеност) говоре о расподели вредности за ову тврдњу. Вредност скјуниса је негативна (-,733) што говори да је већина резултата десно од средње вредности, међу већим оценама, док је вредност куртозиса мања од 0 (-,672) што говори да је расподела вредности пљоснатија од нормалне. Од свих наведених тврдњи, испитаници су ову сматрали најзначајнијом, и она се највише поклапа са њиховим ставом о овом питању. Бог се пројављује онима који су очистили своје срце, у складу са Христовим речима „Царство Божије унутра је у вама“ (Лк. 17; 12). Отуда се може научити да се, кроз очишћење срца од сваке твари и сваког страшног расположења, види и познаје Бог. Може се додати и да је тврдња са најмањом просечном оценом *Блажени су кротки, јер ће наследити земљу* (AS - 4,14, док је SD - 2,42), што

говори у прилог томе да испитаници ово још нису добро разумели; то је виши ниво разумевања хришћанских врлина, па иако разумевају значење ове тврдње, односно врлине, кроз овај одговор они изражавају и свој став према истој, што указује да њихова есхатолошка моралност тражи још рада на индивидуацији, јер пут од познавања значења моралних норми до њихове потпуне усвојености у смислу комплетног става, дакле спремности за реаговање, подразумева и конативну компоненту, дакле, високи ниво усвојености, победу над људском природом. Овај је налаз у складу са Јунговим схватањем моралног узрастања, односно са његовим схватањем принципа индивидуације, или како га Јеротић назива обожењем, прихватањем моралних норми до краја у смислу потпуног приближавања лику Божијем.

Табела 14. - *Дескриптивни показатељи тврдње «убиство је/није грех»*

Тврдње	N	AS	SD	Skewness	Kurtosis
Убиство је грех, зато што је то кршење Божије заповести, и за смртни грех следи казна Божија	445	3.72	1.395	-.744	-.796
Убиство је грех зато што је то законски преступ и законом је прописана одговарајућа казна, а могућа је и освета по принципу „око за око, зуб за зуб“	444	2.52	1.236	.466	-.765
Убиство је грех зато што се тим чином повређује друштвени систем и ред и права човека на живот	446	3.06	1.166	.053	-.676
Убиство је грех јер је убиство човека једнако убиству Бога	445	3.55	1.344	-.573	-.944
Убиство није грех уколико је учињено у самоодбрани или је мотивисано неким моралним начелом	441	2.36	1.402	.596	-.954

Убиство је грех, зато што је то кршење Божије заповести, и за смртни грех следи казна Божија – је тврдња која је добила највишу просечну оцену (AS - 3.72, стандардна девијација износи – 1,39) а укупно је одговорило 445 испитаника. Вредност скјуниса је негативна (-,744) што говори да је већина резултата десно од средње вредности, док је вредност куртозиса мања од 0 (-,796) па је због тога расподела

вредности плѳоснатија од нормалне. Наведена тврдња има највећи духовни значај и моралну тежину за испитанике. Може се додати и да је тврдња са најмањом просечном оценом *Убиство није грех уколико је учињено у самоодбрани или је мотивисано неким моралним начелом* (просечна оцена износи 2,36 док је стандардна девијација 1,402), што значи да се испитаници најмање слажу са овом тврдњом. Претходна констатација о чињеници да је са испитаницима потребно још радити на узрастању у есхатолошкој моралности можда би се донекле могла ублажити, односно могао би се појачати утисак о значају утицаја верске наставе ако се посматра и податак да је само нешто мања просечна вредност тврдње: *Убиство је грех јер је убиство човека једнако убиству Бога*. Иза ових тврдњи остале су за целу оцену ниже.

Табела 15. - *Дескриптивни показатељи тврдње «крађа је/није грех»*

Тврдње	N	AS	SD	Skewness	Kurtosis
Крађа је грех зато што је то кршење Божије заповести и следи Божија казна	444	3.70	1.377	-.645	-.912
Крађа је грех јер је то законски преступ и законом је прописана одговарајућа казна а могућа је и освета	443	2.53	1.213	.540	-.653
Крађа је грех јер се повређује друштвени систем, ред и права човека	442	3.06	1.124	-.016	-.676
Крађа је грех јер тим преступом повређујемо наше ближње и тим чином злоупотребљавамо љубав и слободу коју нам је Бог даровао	443	3.53	1.296	-.551	-.849
Крађа није грех уколико је мотивисана неким вишим моралним начелом	438	2.28	1.475	.681	-1.033

Ослањањем на податке приказане у Табели 15. закључује се да испитаници сматрају да је од свих наведених тврдњи, духовно и морално најзначајнија следећа: *Крађа је грех зато што је то кршење Божије заповести и следи Божија казна* (просечна оцена за ову тврдњу износи 3,70 док је стандардна девијација, тј. просечна оцена одступања од аритметичке средине 1,377). Скјунис износи -0,645 те се на основу тога

може закључити да је већина резултата међу већим оценама, док је крива расподеле података пласнатија од нормалне –куртозис 0,231. Занимљиво је приметити да су испитаници у овом и у претходном случају изабрали сличан одговор, високо поштујући Божије заповести. Може се додати и да је тврдња са најмањом просечном оценом *Крађа није грех уколико је мотивисана неким вишим моралним начелом* (просечна осена износи 2,28, док је стандардна девијација 1,475), што значи да се испитаници најмање слажу са овом тврдњом, и исто увиђамо да се поклапа са претходним одговорима. Овај податак се уклапа са претходно наглашеним, односно спада у есхатолошку моралност, кроз исправан однос према питању крађе; тумачење које није карактеристично за световну моралност, те представља директан допринос верске наставе.

Табела 16. - *Дескриптивни показатељи тврдње «прељуба је/није грех»*

Тврдње	N	AS	SD	Skewness	Kurtosis
Прељуба је грех јер је то кршење Божије заповести и за тај грех следи Божија казна	440	3.50	1.360	-.430	-1.078
Прељуба је грех зато што је то законски преступ и разлог за развод брака, а могућа је и освета партнера	441	2.56	1.127	.534	-.408
Прељуба је грех јер се тиме повређује друштвени систем и ред, брак и породица, као и поштовање права човека	440	3.18	1.039	-.068	-.508
Прељуба је грех јер се газии узвишено начело љубави и повређује се личност вољене особе у контексту светости брака и породице	439	3.72	1.326	-.707	-.809
Прељуба није грех	352	2.02	1.476	1.067	-.465

Прељуба је грех јер се газии узвишено начело љубави и повређује се личност вољене особе у контексту светости брака и породице је тврдња која има највећу просечну оцену - 3,72 (Табела 16), док просечно одступање од те оцене, тј. стандардна девијација износи 1,326. Вредност скјуниса је негативна (-,707) што говори да је већина резултата

десно од средње вредности, међу већим оценама, док је вредност куртозиса мања од 0 (-,809) што говори да је расподела вредности пљоснатија од нормалне. Овај налаз се може повезати са резултатом из првог питања, јер су млади навели љубав као једну од најбитнијих вредности за правилан и моралан живот, дакле, постоји доследност у резултатима и њиховом мишљењу. Такође је приметна сагласност ставова већине испитаника са речима Светог апостола Павла (Еф. 5, 22-33), који у својој Посланици Ефесцима говори о светињи брака и породице. Тврдња која има најмању просечну оцену је - *Прељуба није грех* (AS - 2,02, а стандардна девијација 1,476). Посматрано из угла световног тумачења развоја моралности, види се такође и подела зрелости испитаних на хетерономну и аутономну моралност, што је знак да један број испитаника још увек није превазишао стадијум моралне хетерономије. Ако се ипак и они сврстају у круг оних који су окренути ка есхатолошкој моралности, макар она била још увек у знаку од казне, ипак остаје питање ефикасности верске наставе. Наравно, мора се имати свест о греховности људске природе. Ипак, овде је реч о ставовима, а како изгледа понашање, остаје да се замисли. Ови подаци би могли да се посматрају као велики допринос моралности младих данас. Време у коме живе разуздало је сексуалност до мере у којој се губи димензија емоционалног људског односа, те их у том смислу овакви ставови враћају узвишеном начелу љубави и поштовања личности вољене особе, а браку и породици светост. Ови резултати су сагласни са резултатима истраживања Слађане Зуковић (Zuković, 2012), где су испитаници изнели своје мишљење да школска веронаука може понудити младима такав систем вредности који ће бити добар темељ за њихов будући брак и породицу, јер деца која похађају верску наставу, по процени њихових родитеља, имају квалитетнији и зрелији однос према породици.

Табела 17. - *Дескриптивни показатељи тврдње «морална чистота»*

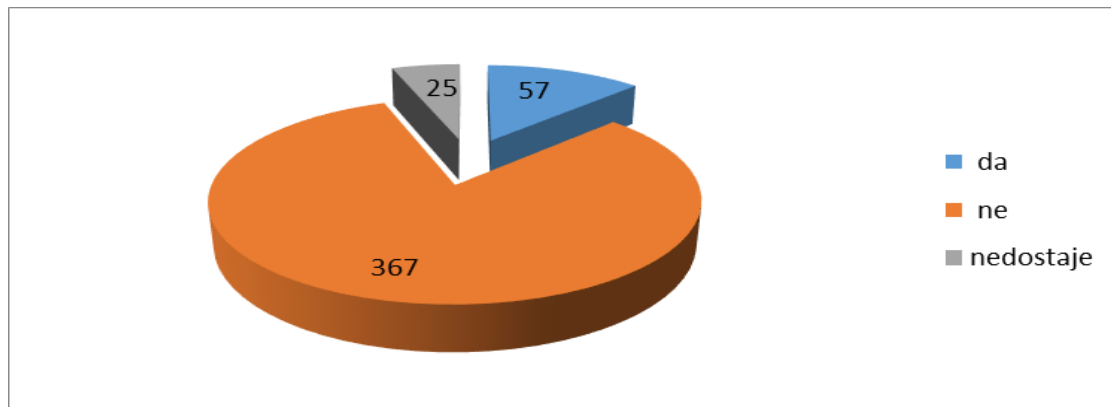
Тврдње	N	AS	SD	Skewness	Kurtosis
Морална чистота се остварује испуњавањем Божијих заповести	436	3.28	1.320	-.086	-1.149
Кроз моралну чистоту поштујемо Божије заповести и наше дужности, друштвени ред и поредак	436	3.22	1.146	-.260	-.756
Кроз моралну чистоту постајемо добри пред Богом, пред другима и пред собом	275	3.16	1.184	.026	-1.024
Кроз моралну чистоту се остварује Божији лик у нама	428	3.41	1.325	-.310	-1.059

Увидом у Табелу 17. закључује се да је тврдња са највећом просечном оценом, која износи 3,41, а стандардна девијација 1,325: *Кроз моралну чистоту се остварује Божији лик у нама*. Вредности сјуниса и куртозиса нам говоре да је расподела података оријентисана ка десно, ка већим вредностима (скјунис -0,310), као и то да је крива расподеле података нормална јер је куртозис већи од 0 (-1,059). Овај налаз би се могао тумачити као индикатор зреле есхатолошке моралности, а тиме и као озбиљан ефекат верске наставе, што је у складу са Јанарасовом теоријом остварења личности по лику Божијем.

Табела 18. - *Брак између особа истог пола*

	f	%	Кумулативни %
ДА	57	12.7	13.4
НЕ	367	81.7	
Укупно	424	94.4	100.0
Недостаје	25	5.6	
Σ	449	100.0	

Графикон 3. – *Одобравање/неодобравање истополног брака*



У Табели 18. односно на Графикону 3. уочава се да чак 367 испитаника не одобрава брак између особа истог пола, што представља 81,7% од укупног броја, 57 испитаника одобрава истополни брак, што чини 12,7% од укупног броја, док 25 испитаника није дало одговор на ово питање, што чини 5,6% од укупног броја испитаника. Ово је показатељ високе моралне свести испитаника, засноване на хришћанском учењу о Светој тајни брака и породице, а у складу са речима „Зато ће оставити човек оца свога и матер своју, и прилепиће се уз жену своју, и биће двоје једно тело“ (1Мојс. 2, 18-25), односно према посланици Светог апостола Павла Ефесцима (Еф. 5, 22-33), у којој се јасно говори о љубави између мужа и жене, као икони односа љубави између Господа Христа и Цркве.

Наведени резултати несумњиво сведоче о значајном доприносу верске наставе формирању система вредности и моралних ставова младих, што даје одговор на први постављени задатак овог рада, те потврђују хипотезе да млади који похађају верску наставу имају развијену моралност, кроз систем вредности и позитивне ставове према хришћанском моралу. Ово је у сагласности са налазима истраживања Манфреда Пирнера (Pirner, 2013) у Немачкој, где су изнети позитивни ставови дати „хришћанској слици човека“ или „хришћанским моралним вредностима“, који се често тумаче у складу са нормама хуманизма, демократије и људских права, па аутор „цивилним хришћанством“ означава оне идеје и аспекте хришћанства који су присутни у нашој култури данас, и које

већина људи - укључујући и не-хришћане – поштује и има као моралне основе и начела, као и сами хришћани, а ту спадају и поменуте вредности хришћанског схватања светиње брака и породице.

3.1.3. Значај независних варијабли (пол, место, узраст) за систем вредности

А - пол као фактор разлика у систему вредности

С обзиром да је истраживање обухватало ученике оба пола, те да је пол био једна од независних варијабли, настојало се утврдити да ли постоје статистички значајне разлике између пола и система вредности. Т – тестом независних узорака, који пореди средње вредности непрекидне променљиве, добијени су подаци који указују да од укупно 28 тврдњи из првог упитника (Систем вредности), које су укључене у ову анализу, статистички значајна разлика постоји само код следеће 3 тврдње (приказ комплетних анализа овог дела рада дат је у Прилогу 2а.):

Табела 19. - *Аритметичке средине варијабле пол, уз значајност разлика између пола и система вредности (Т-тест)*

Тврдње	пол	N	AS	SD	t	df	p
А	мушки	201	6,18	2,512	2,503	428	,013
	женски	229	5,58	2,478			
Б	мушки	203	2,65	1,439	4,011	436	,000
	женски	235	2,11	1,327			
В	мушки	202	2,47	1,533	2,352	433	,019
	женски	233	2,13	1,412			

А: Блажени су који мир граде, јер ће се синовима Божијим назвати; Б: Убиство није грех уколико је учињено у самоодбрани или је мотивисано неким вишим моралним начелом; В: Крађа није грех уколико је мотивисана неким вишим моралним начелом

Инспекцијом Табеле 19. закључује се да је постојала статистички значајна разлика између тврдње А и пола (мушкарци $AS = 6,18$, $SD = 2,512$; жене $AS = 5,58$, $SD = 2,478$), $t(428) = 2,503$, $p = 0,013$ у корист мушкараца. Односно, статистички је значајна разлика између оцена које су давали мушки и женски испитаници оцењујући тврдњу: *Блажени су који мир граде, јер ће се синовима Божијим назвати*. За мушке ова тврдња има већи духовни значај и моралну тежину него за женске. Треба додати да израчунати ета квадрат (ета квадрат=0,014) говори да је разлика између средњих вредности обележја по групама била мала. Уочена је статистички значајна разлика између тврдње Б и пола (мушкарци $AS = 2,65$, $SD = 1,439$; жене $AS = 2,11$, $SD = 1,327$), $t(436) = 4,011$, $p = 0,000$ у корист мушкараца. За њих тврдња *Убиство није грех уколико је учињено у самоодбрани или је мотивисано неким вишим моралним начелом*, има већу моралну тежину него за женске, које се не слажу са оваквим ставом. Израчунати ета квадрат који износи 0,03 говори нам да је разлика између средњих вредности група била умерена. Последња тврдња, из првог упитника, у којој је уочена статистички значајна разлика између полова (мушкарци $AS = 2,47$, $SD = 1,533$; жене $AS = 2,13$, $SD = 1,412$), $t(433) = 2,352$, $p = 0,019$ гласи: *Крађа није грех уколико је мотивисана неким вишим моралним начелом*, разлика између одговора је као и у претходним случајевима у корист мушких, а ета квадрат (ета квадрат = 0,01) указује на врло мале разлике између аритметичких средина. Сасвим је било логично и очекивати да се мушки и женски испитаници неће подједнако слагати и имати исто мишљење у вези са свим тврдњама, али ако се узме у обзир да је Т-тестом испитивано 28 тврдњи система вредности, а уочена је статистичка разлика само између 3 групе (плус ета квадрат говори да су мале или умерене разлике у аритметичким срединама) не може се тврдити да постоји разлика између укупног система вредности и пола. Са овим резултатима се могу компарирати резултати истраживања Блејка, Луиса и Тирија (Tirri, Tallent-Runnels & Nokelainen, 2005), који су показали да су надпросечно способни и даровити ученици из сваке од земаља учесница истраживања, постављали више научних и моралних питања и показали више интересовања за духовност и морал од њихових просечно способних и

даровитих вршњака. Хришћански утицај је видан и присутан у Финском и САД подручју, док је муслимански утицај видљив у Бахраину, и то у духовном и верском погледу и интересовању пре-адолесцената, док су женски испитаници постављали више духовних и верских питања него мушки.

Б - место обитавања као фактор разлика у систему вредности

У истраживању су учествовали испитаници из градских и сеоских средина, што је била независна варијабла, те је сходно томе испитивано да ли постоји статистички значајна разлика између места и система вредности. Приказ комплетних анализа овог дела рада дат је у Прилогу 26. Т-тестом се дошло до следећих резултата:

Табела 20. – *Аритметичке средине вариабле место, уз значајност разлика између места и система вредности*

Тврђе	средина	N	AS	SD	t	df	p																																																																												
А	село	174	4,82	2,631	2,468	434	,014																																																																												
	град	262	4,19	2,577				Б	село	173	4,72	2,497	4,158	432	,000	град	261	3,75	2,305	В	село	172	5,21	2,518	-2,573	432	,010	град	262	5,84	2,482	Г	село	172	5,94	2,795	-2,841	431	,005	град	261	6,67	2,159	Д	село	172	5,41	2,435	-3,130	432	,002	град	262	6,18	2,514	Ђ	село	179	2,90	1,223	-2,401	444	,017	град	267	3,17	1,116	Е	село	179	2,60	1,372	3,020	439	,003	град	262	2,19	1,401	Ж	село	178	2,40
Б	село	173	4,72	2,497	4,158	432	,000																																																																												
	град	261	3,75	2,305				В	село	172	5,21	2,518	-2,573	432	,010	град	262	5,84	2,482	Г	село	172	5,94	2,795	-2,841	431	,005	град	261	6,67	2,159	Д	село	172	5,41	2,435	-3,130	432	,002	град	262	6,18	2,514	Ђ	село	179	2,90	1,223	-2,401	444	,017	град	267	3,17	1,116	Е	село	179	2,60	1,372	3,020	439	,003	град	262	2,19	1,401	Ж	село	178	2,40	1,106	-2,486	439	,013								
В	село	172	5,21	2,518	-2,573	432	,010																																																																												
	град	262	5,84	2,482				Г	село	172	5,94	2,795	-2,841	431	,005	град	261	6,67	2,159	Д	село	172	5,41	2,435	-3,130	432	,002	град	262	6,18	2,514	Ђ	село	179	2,90	1,223	-2,401	444	,017	град	267	3,17	1,116	Е	село	179	2,60	1,372	3,020	439	,003	град	262	2,19	1,401	Ж	село	178	2,40	1,106	-2,486	439	,013																				
Г	село	172	5,94	2,795	-2,841	431	,005																																																																												
	град	261	6,67	2,159				Д	село	172	5,41	2,435	-3,130	432	,002	град	262	6,18	2,514	Ђ	село	179	2,90	1,223	-2,401	444	,017	град	267	3,17	1,116	Е	село	179	2,60	1,372	3,020	439	,003	град	262	2,19	1,401	Ж	село	178	2,40	1,106	-2,486	439	,013																																
Д	село	172	5,41	2,435	-3,130	432	,002																																																																												
	град	262	6,18	2,514				Ђ	село	179	2,90	1,223	-2,401	444	,017	град	267	3,17	1,116	Е	село	179	2,60	1,372	3,020	439	,003	град	262	2,19	1,401	Ж	село	178	2,40	1,106	-2,486	439	,013																																												
Ђ	село	179	2,90	1,223	-2,401	444	,017																																																																												
	град	267	3,17	1,116				Е	село	179	2,60	1,372	3,020	439	,003	град	262	2,19	1,401	Ж	село	178	2,40	1,106	-2,486	439	,013																																																								
Е	село	179	2,60	1,372	3,020	439	,003																																																																												
	град	262	2,19	1,401				Ж	село	178	2,40	1,106	-2,486	439	,013																																																																				
Ж	село	178	2,40	1,106	-2,486	439	,013																																																																												

	град	263	2,67	1,106		
3	село	176	3,04	1,138	-2.759	434
	град	260	3,35	1,137		,006

А: Блажени су они који плачу јер ће се утешити; Б: Блажени су кротки јер ће наследити земљу; В: Блажени су милостиви јер ће бити помиловани; Г: Блажени су они који су чистог срца јер ће Бога видети; Д: Блажени су они који мир граде јер ће се синовима Божијим звати; Ђ: Убиство је грех зато што се тим чином повређује друштвени систем и ред и права човека; Е: Убиство није грех уколико је учињено у самоодбрани или је мотивисано неким вишим моралним начелом; Ж: Прељуба је грех зато што је то законски преступ и разлог за развод брака, а могућа је и освета партнера; З: Кроз моралну чистоту поштујемо Божије заповести, наше дужности, друштвени ред и поредак.

Увидом у Табелу 20. закључује се да је постојала статистички значајна разлика при оцењивању значајности тврдње А у односу на средину из које потичу испитаници. Испитаници из сеоске средине (AS = 4,82, SD = 2,631) сматрају да је тврдња *Блажени су они који плачу јер ће се утешити*, значајнија и има већу моралну тежину од испитаника из градске средине (AS = 4,19, SD = 2,577), $t(434) = 2,468$, $p = 0,014$, израчунати ета квадрат (ета квадрат = 0,01) говори да је разлика између средњих вредности обележја по групама била мала. Уочена је статистички значајна разлика између тврдње Б и средине. Испитаници из сеоских подручја више вреднују и придају већи значај тврдњи да су *Блажени кротки јер ће наследити земљу* (AS = 4,72, SD = 2,497) од испитаника из градских средина AS = 3,75, SD = 2,305), $t(432) = 4,158$, $p = 0,000$. Ета квадрат који износи 0,03 говори да је разлика између средњих вредности група мала. Испитаницима из градских средина значајнија је тврдња да су *Блажени милостиви јер ће бити помиловани* (AS = 8,84, SD = 2,482) него испитаницима из сеоских средина (AS = 5,21, SD = 2,518), на нивоу значајности од $p = 0,01$, $t(432) = -2,573$. Ета квадрат износи 0,02 што указује на малу разлику између средњих вредности група село и град. Уочена је статистички значајна разлика и код тврдње: *Блажени су они који су чистог срца јер ће Бога видети*, где испитаници из градских средина процењују ову тврдњу значајнијом од испитаника из сеоских средина (град AS = 6,67, SD = 2,159; село AS = 5,94, SD = 2,795), $t(431) = -2,841$, $p = 0,005$. Ета квадрат који износи 0,02 говори да је разлика између средњих вредности група мала. *Блажени су они који мир граде јер ће се синовима Божијим звати* гласи тврдња у којој је такође уочена статистички значајна разлика између испитаника из

града (AS = 6,18, SD = 2,159) и испитаника из сеоске средина (AS = 5,41, SD = 2,435): испитаници из града ову тврдњу сматрају значајнијом од оних са села $t(432) = -3,130$, $p = 0,002$. Статистички значајна разлика између одговора градских (AS = 3,17, SD = 1,116) и сеоских (AS = 2,90, SD = 1,223) испитаника уочена је и у тврдњи: *Убиство је грех зато што се тим чином повређује друштвени систем и ред и права човека*. Испитаници из градских средина ову тврдњу вреднују више него испитаници из сеоских средина $t(444) = -2,401$, $p = 0,017$. Ета квадрат који износи 0,01 говори да је разлика између средњих вредности група мала. Испитаници са села (AS = 2,60, SD = 1,372) су давали веће оцене тврдњи да *Убиство није грех уколико је учињено у самоодбрани или је мотивисано неким моралним начелом* од испитаника из градских средина (AS = 2,19, SD = 1,401), ета квадрат износи 0,02 што указује да је разлика у средњим вредностима одговора између група била мала али Т тест је указао да постоји статистички значајна разлика међу одговорима ових група $t(439) = 3,020$, $p = 0,003$. Статистички значајна разлика у првом упитнику уочена је и у тврдњи: *Прељуба је грех зато што је то законски преступ и разлог за развод брака, а могућа је и освета партнера*. Ета квадрат од 0,01 говори да је разлика између средњих вредности оцена група била мала, а оне су имале следеће вредности: испитаници из града AS = 2,67, SD = 1,106, испитаници са села AS = 2,40, SD = 1,106. Закључује се да испитаници из градских средина већим оценама вреднују ову тврдњу од оних са села $t(439) = -2,486$, $p = 0,013$. Последња тврдња из првог упитника у којој је уочена статистички значајна разлика гласи: *Кроз моралну чистоту поштујемо Божије заповести, наше дужности, друштвени ред и поредак*. Испитаници из града ову тврдњу сматрају битнијом (AS = 3,35, SD = 1,137) од оних са села (AS = 3,04, SD = 1,138), $t(434) = -2,759$, $p = 0,006$. Ета квадрат у вредности од 0,02 указује на малу разлику међу средњим вредностима одговора група.

Анализом горе наведених резултата увиђа се да од укупно 26 тврдњи из система вредности постоји статистички значајна разлика код њих 9, где су поједине вредности високо вредноване на селу, док су друге вредноване у граду. Ове разлике, иако су статистички значајне, нису у суштини толико велике да би се могло говорити о разликама у систему вредности испитаника са села и из града, што упућује на закључак да је верска настава имала позитиван утицај и на селу и у граду. Такође, могло се

очекивати да постоји разлика у култури села и града, која би у овом случају превагнула у корист села, јер се може претпоставити да се религиозности придавало више пажње на селу, где је у периоду владавине атеизма на овим просторима, село под утицајем јачег патриотизма остало донекле заштићено од таласа атеизма, те је донекле очувало веру у вишем степену од градске средине.

В - узраст као фактор разлика у систему вредности

Покушало се доћи до сазнања да ли постоји разлика у степену усвојених вредности из система вредности, у односу на узраст испитаника. С обзиром да су у истраживању учествовали ученици верске наставе основношколског и средњошколског узраста, а налази истраживања говоре о значају ове варијабле, за очекивати је да постоје одређене разлике у систему вредности. Једнофакторском анализом варијансе настојала се утврдити статистичка значајност разлике средњих вредности зависно променљиве у три или више нивоа. У нашем случају то су 4 групе (**група 1.** – 7. разред ОШ; **група 2.** – 8. разред ОШ; **група 3.** – 3. разред СШ; **група 4.** – 4. разред СШ). Издвојене су тврдње и ставови ученика код којих постоји статистички значајна разлика, док су накнадна поређења помоћу Тукејевог ХСД (Tukey HSD) теста указала међу којим групама је та разлика. Приказ комплетних анализа овог дела рада дат је у Прилогу 2в.

Табела 21. – *Разлике међу групама у односу на систем вредности (АНОВА), статистички значајне разлике између група (Тукијев ХСД тест), аритметичке средине група (АНОВА)*

Твр.	N	F	p	(I)		(J)		F	p	grupe	AS	SD
				grupa	grupa	grupe	grupe					
А	430	8,011	,000	1	2	1,554*	,000	1	4.87	2.673		
					3	-,414	,589	2	4.39	2.966		
					4	1,063*	,004	3	4.54	2.588		
				2	1	1,554*	,000	4	4.57	2.568		
					3	-1,140*	,011					
					4	-,491	,503					

				3	1	-,414	,589			
					2	1,140*	,011			
					4	-,648	,208			
				4	1	-1,063*	,004			
					2	-,491	,503			
					3	-,648	,208			
Б	431	3,120	,026	1	2	,840	,156	1	5.31	2.641
					3	,310	,846	2	4.47	2.830
					4	-,352	,764	3	5.00	2.739
				2	1	-,840	,156	4	5.66	3.084
					3	-,530	,588			
					4	-1,191*	,018			
				3	1	-,310	,846			
					2	-,530	,588			
					4	-,648	,208			
				4	1	,352	,764			
					2	1,191*	,018			
					3	,661	,309			
В	441	3,722	,012	1	2	,235	,614	1	4.00	1.256
					3	,596*	,006	2	3.76	1.461
					4	,350	,186	3	3.40	1.373
				2	1	-,235	,614	4	3.65	1.465
					3	-,361	,280			
					4	,114	,936			
				3	1	-,596*	,006			
					2	-,361	,280			
					4	,247	,537			
				4	1	-,350	,186			
					2	-,114	,936			
					3	,247	,537			
Г	437	8,579	,000	1	2	,026	,999	1	2.04	1.343
					3	-,729*	,000	2	2.01	1.444
					4	-,573*	,005	3	2.77	1.409
				2	1	-,026	,999	4	2.61	1.306
					3	-,755*	,001			
					4	-,600*	,012			
				3	1	,729*	,000			
					2	,755*	,001			
					4	,155	,832			
				4	1	,573*	,005			
					2	,600	,012			
					3	-,155	,832			
Д	440	4,266	,006	1	2	-,025	,999	1	3.92	1.288
					3	,454	,057	2	3.94	1.356
					4	,456*	,041	3	3.46	1.513
				2	1	,025	,999	4	3.46	1.312

				3	,479	,080				
				4	,481	,063				
			3	1	-,454	,057				
				2	-,479	,080				
				4	,003	1,00				
			4	1	-,456*	,041				
				2	-,481	,063				
				3	,003	1,00				
Ђ	434	5,392	,001	1	2	,353	,322	1	2.18	1.460
					3	-,471	,071	2	1.83	1.321
					4	-,238	,567	3	2.65	1.464
				2	1	-,353	,322	4	2.42	1.526
					3	-,823*	,001			
					4	-,591*	,025			
				3	1	,471	,071			
					2	,823*	,001			
					4	,232	,632			
				4	1	-,456*	,041			
					2	-,481	,063			
					3	,003	1,00			
Е	437	4,118	,007	1	2	,304	,205	1	2.58	1.134
					3	,255	,311	2	2.88	1.117
					4	,095	,908	3	2.32	1.170
				2	1	,304	,206	4	2.48	1.030
					3	,599*	,004			
					4	,399	,055			
				3	1	-,255	,311			
					2	-,559*	,004			
					4	-,160	,706			
				4	1	-,095	,908			
					2	-,399	,055			
					3	,160	,706			
Ж	435	7,063	,000	1	2	-,123	,907	1	3.38	1.358
					3	-,578*	,005	2	3.51	1.365
					4	-,642*	,001	3	3.96	1.177
				2	1	,123	,907	4	4.02	1.267
					3	-,455	,084			
					4	-,519*	,026			
				3	1	-,578*	,005			
					2	,455	,084			
					4	-,064	,983			
				4	1	-,642*	,001			
					2	-,519*	,026			
					3	,064	,983			
З	432	2,831	,038	1	2	-,482*	,047	1	3.11	1.302
					3	-,230	,554	2	3.60	1.327

			4	-,026	,999	3	3.34	1.353	
	2		1	,482*	,047	4	3.14	1.268	
			3	,252	,559				
			4	,456	,069				
	3		1	,230	,554				
			2	-,252	,559				
			4	,204	,653				
	4		1	,026	,999				
			2	-,456	,069				
			3	-,204	,653				
И	424	2,897	,035						
			1	2	,127	,907	1	3.57	1.361
				3	,485*	,034	2	3.44	1.156
				4	,053	,989	3	3.08	1.251
			2	1	,127	,907	4	3.51	1.415
				3	,358	,263			
				4	-,073	,980			
			3	1	-,485*	,034			
				2	-,358	,263			
				4	-,432	,074			
			4	1	-,053	,989			
				2	,073	,980			
				3	,432	,074			

А: Блажени су милостиви јер ће бити помиловани; **Б:** Блажени сте ви ако вас осрамоте и прогоне и рекну за вас свакојаке рђаве речи лажући мене ради; **В:** Убиство је грех зато што је то кршење Божије заповести и за тај смртни грех следи казна Божија; **Г:** Убиство није грех уколико је учињено у самоодбрани или је мотивисано неким вишим моралним начелом; **Д:** Крађа је грех зато што је то кршење Божије заповести, и за тај грех следи казна Божија; **Ђ:** Крађа није грех уколико је мотивисана неким вишим моралним начелом; **Е:** Прељуба је грех јер је то законски преступ и разлог за развод брака, а могућа је и освета партнера; **Ж:** Прељуба је грех јер се тиме газди узвишено начело љубави и повређује личност особе; **З:** Морална чистота се остварује испуњавањем Божијих заповести; **И:** Кроз моралну чистоту се остварује Божији лик у нама.

Инспекцијом наведене Табеле 21. може се закључити следеће:

а) Утврђена је статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$ код тврдње: *Блажени су милостиви јер ће бити помиловани*, међу различитим старосним групама: $F(430) = 8,011$, $p = 0,00$. Упркос статистичкој значајности, стварна разлика између средњих вредности група врло је мала, величина те разлике, изражена помоћу показатеља ета квадрата, износи 0,05. Накнадна поређења помоћу Тукејевог ХСД теста указују нам да постоје статистички значајне разлике између групе 1. и 2. ($p = 0,00$), групе 1. и 4. ($p = 0,004$), и групе 2. и 3. ($p = 0,011$). Средња вредност групе 1 ($AS = 4,87$, $SD =$

2,673) значајно се разликује од средње вредности групе 2. ($AS = 4,39$, $SD = 2,966$) и групе 4. ($AS = 4,57$, $SD = 2,568$), средња вредност групе 3. износи 4,54 док је стандардна девијација 2,588. Другим речима, испитаници седмог разреда се статистички значајно разликују у оцењивању значајности тврдње А од испитаника четвртог разреда средње школе и од оних из 8. разреда ОШ. Разлика је уочљива и између 8. разреда ОШ и 3. разреда СШ. Из свега наведеног се види да је просечна оцена код седмих разреда највећа, тј. они више вреднују ову тврдњу од осмог разреда основне и четвртог разреда средње школе, али с друге стране, трећи разреди средње школе више вреднују ову тврдњу од осмих разреда основне школе.

б) Утврђена је статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$ код тврдње: *Блажени сте ви ако вас осрамоте и прогоне и рекну за вас свакојакe рђаве речи лажући мене ради*, међу старосним групама, $F(431) = 3,120$, $p = 0,018$. Израчунати етa квадрат који износи 0,02 указује на малу разлику између средњих вредности група, али она је ипак статистички значајна. Накнадна поређења говоре да постоји разлика у одговорима између 2. и 4. групе испитаника ($p = 0,018$). Средња вредност одговора групе 2. је 4,47 а стандардна девијација је 2,830, док је средња вредност одговора 4. групе 5,66, а стандардна девијација износи 3,084. Може се закључити да постоје статистички значајне разлике у одговорима испитаника осмих разреда и 4. разреда средње у односу на горе наведену тврдњу. Старији испитаници више вреднују ову вредност него млађи, док код осталих група није уочена значајна различитост. Узимајући у обзир наведено, може се додати да је логично да испитаници који више година уче верску наставу и узрастају у знању и врлинама, а такође и да године зрелости утичу на зрелост знања, што све утиче на зрелост просуђивања.

в) Утврђена је статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$ код тврдње: *Убиство је грех зато што је то кришење Божије заповести и за тај смртни грех следи казна Божија*, међу старосним групама $F(441) = 3,722$, $p = 0,012$. Разлика је уочена између 1. ($AS = 4,00$, $SD = 1,256$) и 3. старосне групе ($AS = 3,40$, $SD = 1,373$), $p = 0,06$. Израчунати етa квадрат од 0,02 указује да је разлика између средњих вредности била мала, али ипак статистички значајна. Овде је присутна ситуација да млађи испитаници више вреднују наведену тврдњу од старијих, и та разлика, иако је мала, ипак је

статистички значајна, што би се могло тумачити недовољним радом вероучитеља са старијим узрастима, те би, ако се овако нешто више пута јави, требало консултовати наставни програм и остале делове курикулума по којима се организује верска настава, у смислу смерница за поправљањем ученог стања.

г) Утврђена је статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$ код тврдње: *Убиство није грех уколико је учињено у самоодбрани или је мотивисано неким вишим моралним начелом*, међу старосним групама, $F(437) = 8,579$; $p = 0,000$. Разлике су уочене између 1. и 3. групе ($p = 0,00$); 1. и 4. групе ($p = 0,05$); 2. и 3. групе ($p = 0,01$); 2. и 4. групе ($p = 0,01$). Ета квадрат, чија је вредност 0,05, говори да је разлика између средњих вредности мала. Средња вредност групе 1. ($AS = 2,04$, $SD = 1,343$) значајно се разликује од средње вредности групе 3. ($AS = 2,77$, $SD = 1,409$) и групе 4. ($AS = 2,61$, $SD = 1,306$), исто тако средња вредност групе 2. ($AS = 2,01$, $SD = 1,444$) значајно се разликује од група 3. и 4. Узимајући у обзир наведене податке, може се закључити да млађи испитаници мање вреднују горе наведену тврдњу (није им толико значајна, нема велику духовну тежину, не поклапа се са њиховим системом вредности) него старији. Тумачење овога податка могло би да укључи питање колико млађи испитаници разумеју ову тврдњу, с једне стране, а са друге, ту је питање моралне зрелости код старијег узраста, јер ови подаци говоре у прилог томе да су млађи испитаници есхатолошки зрелији од старијих. Треће питање је далеко сложеније и односи се на тумачење Божије заповести *Не уби*.

д) Утврђена је статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$ код тврдње: *Крађа је грех зато што је то кршење Божије заповести, и за тај грех следи казна Божија*, међу старосним групама, $F(440) = 4,266$; $p = 0,006$. Разлика је уочена између средњих вредности 1. ($AS = 3,92$, $SD = 1,288$) и 4. групе ($AS = 3,46$, $SD = 1,312$), $p = 0,041$. Испитаници седмог разреда ову тврдњу сматрају битнијом и више је вреднују од оних из 4. разреда средње школе. Ета квадрат указује да је разлика између средњих вредности група била мала, он износи 0,03.

ђ) Утврђена је статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$ код тврдње: *Крађа није грех уколико је мотивисана неким вишим моралним начелом*, међу старосним групама, $F(434) = 5,392$; $p = 0,001$. Ета квадрат од 0,04 говори да је разлика између

средњих вредности била мала. Уочене су разлике између групе 2. и 3. ($p = 0,01$) и групе 2. и 4. ($p = 0,025$). Средња вредност друге групе износи 1,83 а стандардна девијација је 1,460; средња вредност треће групе износи 2,65, док је стандардна девијација 1,467; средња вредност четврте групе је 2,42 а стандардна девијација износи 1,526. Млађи испитаници мање вреднују ову тврдњу од старијих, ниска просечна оцена говори да за њих тврдња није толико значајна, нити има духовну тежину као што је случај код старијих.

е) Утврђена је статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$ код тврдње: *Прељуба је грех јер је то законски преступ и разлог за развод брака а могућа је и освета партнера*, међу старосним групама, $F(437) = 4,118$; $p = 0,007$. Поређења указују да се средња вредност групе 2. ($AS = 2,88$, $SD = 1,117$) значајно разликује од средње вредности групе 3. ($AS = 2,48$, $SD = 1,030$). Код осталих група није потврђена статистичка значајност у разликама. Ета квадрат нам говори да је разлика у средњим вредностима група била мала (0,03). Другим речима, млађи испитаници, у овом случају из осмог разреда, дају веће оцене горе наведеној тврдњи, за њих она има већу духовну и моралну тежину него што је то случај са старијима, онима из 4. разреда средње школе.

ж) Утврђена је статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$ код тврдње: *Прељуба је грех јер се тиме газии узвишено начело љубави и повређује се личност особе*, међу старосним групама, $F(435) = 7,063$, $p = 0,000$. Утврђене су статистички значајне разлике између 1. и 3. групе ($p = 0,005$); 1. и 4. групе ($p = 0,001$) и између 2. и 4. групе ($p = 0,026$). Средња вредност прве групе износи 3,38 ($SD = 1,358$); средња вредност друге групе износи 3,51 ($SD = 1,365$); средња вредност треће групе износи 3,96 ($SD = 1,177$), док је средња вредност четврте групе највећа и износи 4,09 ($SD = 1,276$). Ета квадрат од 0,05 говори да су разлике између средњих вредности мале, али су ипак статистички значајне. На основу свих резултата увиђа се да испитаници млађег узраста (седмог и осмог разреда) мање вреднују ову тврдњу. Високе средње оцене код испитаника старијих узраста указују нам да је ова тврдња у складу са њиховим системом вредности и има велику моралну и духовну тежину за њих.

з) Утврђена је статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$ код тврдње: *Морална чистота се остварује испуњавањем Божијих заповести*, међу старосним

групама, $F(432) = 2,831$, $p = 0,038$. Разлика је уочена само између средњих вредности одговора прве и друге групе ($p = 0,047$). Средња вредност одговора испитаника из прве групе је 3,11 ($SD = 1,302$), док је средња вредност одговора оних из друге групе 3,60 ($SD = 1,327$), а израчунати ета квадрат од 0,01 указује да су разлике међу групама мале. У овом случају разлика је код испитаника приближног узраста, где они из осмог разреда основне школе значајнијом процењују ову тврдњу од оних из седмог разреда. Међу осталим групама нису уочене статистички значајне разлике.

и) Последња тврдња из првог упитника у којој је уочена статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$ гласи: *Кроз моралну чистоту се остварује Божији лик у нама*, $F(424) = 2,897$, $p = 0,035$. Значајно се разликују само прва и трећа група ($p = 0,034$). Средња вредност прве групе износи 3,57 док је стандардна девијација 1,361, а средња вредност треће групе је 3,08 док је стандардна девијација 1,251. Ета квадрат у износу од 0,02 указује да је разлика међу средњим вредностима мала. У овом случају испитаници млађег узраста процењују ову вредност као битнију него они старијег узраста.

Из свега горе наведеног види се да су само у неким тврдњама уочене разлике, као и да није увек случај да старији испитаници дају веће оцене тврдњама и да их боље процењују од млађих. Имамо случај где постоји и разлика код приближно истог узраста, као и да се млађи не слажу да крађа и убиство нису грех уколико су учињени у самоодбрани, а што је прихваћено од стране старијих. Као што је наведено у прегледу значајнијих истраживања, Поповић и Ристић су 1989. године спровели истраживање презентовано у студији „Морална особа“, а имало је за циљ да открије како деца и млади расуђују о својим добрим или лошим поступцима, као и о поступцима својих вршњака и одраслих, и омогућило је формулисање више радних хипотеза о развоју и процесима моралног сазнања. Резултати овог истраживања су у складу са овде присутним истраживањем, где су аутори закључили да је код млађе деце присутна етика правила, а код старије етика карактера, те да деца и млади увиђају и своју и туђу добру и лошу страну личности, па се не може говорити само о добрим и моралним или само о лошим и неморалним особама, јер људи имају, у различитим степенима, и светлу страну и своје „подземље“ или „сенку“, и све је ствар унутрашње динамике и унутрашњег дијалога која ће страна личности превладати у којој ситуацији (хетерономија је ближа рђавој страни

„самства“, а аутономија доброј). Слично овоме, истраживање Снежане Стојиљковић (Стојиљковић, 2009) је показало да је морално расуђивање адолесцената у највећој мери на конвенционалном степену развоја, па се исправним сматра оно што је у складу са социјалним улогама и не одступа од званичног закона и реда, а аутономна морална позиција је достижна за појединце који су натпросечно интелигентни и нонконформистички настројени, јер је за развој морала неопходан и развој интелектуалних потенцијала. Степен интелектуалног развоја личности испитаника утиче на његово морално расуђивање, па је налаз истраживања сагласан когнитивистичкој тези да је когнитивни развој нужан, али не и довољан услов моралног развоја, те да би интензитет повезаности морао бити већи да би недвосмислено говорио у прилог тези о паралелизму когнитивног и моралног домена.

3.1.4. Факторска анализа система вредности

Анализом Табеле 22. Може се уочити да је вредност Кајзер-Мајер-Олкиновог показатеља 0,343, што је мање од вредности која се препоручује (0,6), али се ипак показује као значајно. Бартлетов тест сферичности хи квадрат теста (χ^2 2162,026 и 378 степен слободе ($df=378$)) достигао је статистичку значајност на нивоу $p \leq 0,00$ ($p=0,00$), што све указује на факторабилност матрице о оправданости факторске анализе.

Табела 22. – *Кајзер-Мајер-Олкинов показатељ и Бартлетов тест сферичности*

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,343
Approx. Chi-Square		2162,026
Bartlett's Test of Sphericity	Df	378
	Sig.	,000

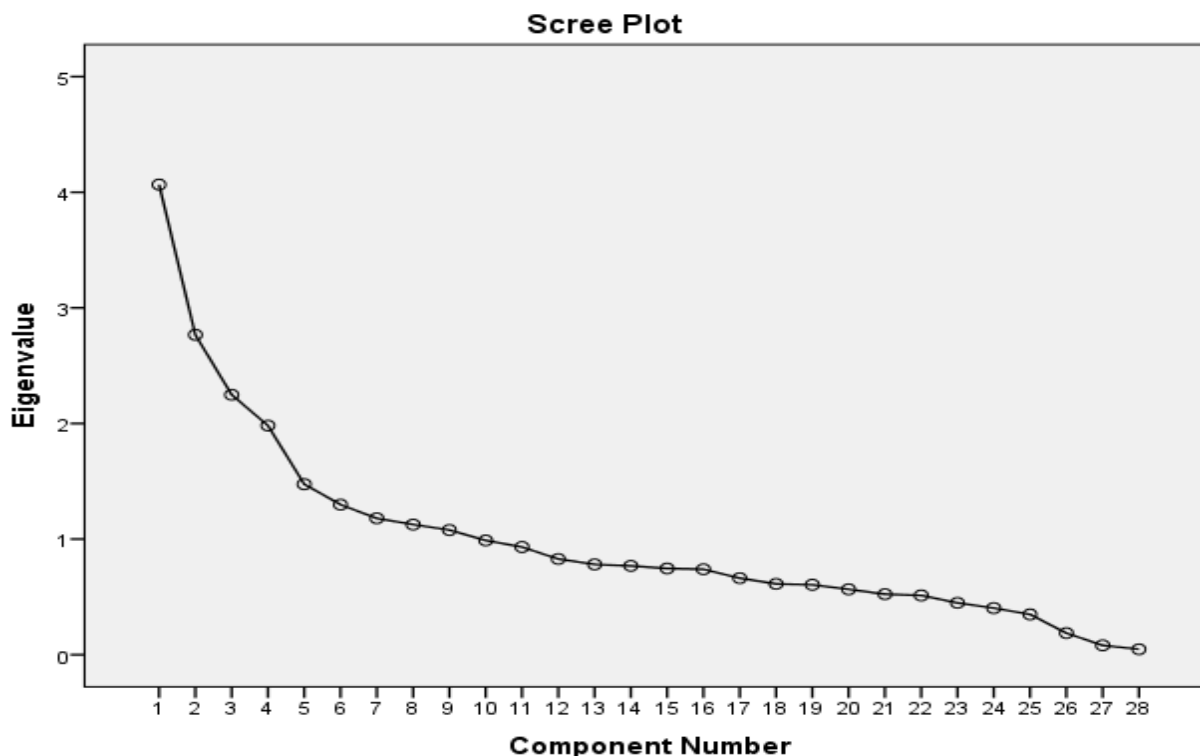
Табела 23. – *Матрица структуре издвојених фактора*

Component	Total Variance Explained					
	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %

1	4,066	14,521	14,521	4,066	14,521	14,521
2	2,767	9,883	24,404	2,767	9,883	24,404
3	2,248	8,029	32,433	2,248	8,029	32,433
4	1,982	7,078	39,511	1,982	7,078	39,511
5	1,475	5,267	44,778	1,475	5,267	44,778
6	1,298	4,635	49,413	1,298	4,635	49,413
7	1,180	4,213	53,627	1,180	4,213	53,627
8	1,126	4,021	57,648	1,126	4,021	57,648
9	1,079	3,852	61,500	1,079	3,852	61,500
10	,988	3,530	65,030			
11	,931	3,327	68,357			
12	,828	2,957	71,314			
13	,781	2,789	74,102			
14	,768	2,744	76,847			
15	,747	2,666	79,513			
16	,739	2,638	82,151			
17	,662	2,366	84,516			
18	,613	2,188	86,704			
19	,605	2,161	88,865			
20	,566	2,020	90,885			
21	,524	1,870	92,755			
22	,513	1,831	94,586			
23	,448	1,601	96,188			
24	,403	1,440	97,628			
25	,349	1,246	98,873			
26	,187	,669	99,542			
27	,081	,288	99,830			
28	,048	,170	100,000			

Факторском анализом са Промакс ротацијом екстраховани су фактори, а коришћен је критеријум карактеристичног корена преко 1 за добијање фактора. Екстраховано је 9 главних фактора.

Графикон 4: Дијаграм превоја



Укупан проценат објашњене варијансе заједно са фактором 9 износи 61,50 што је оптималан број који би се могао задржати, али смо, у складу са Табелом 23. матрице структуре издвојених фактора и приказаним дијаграмом превоја на Графикону 4. одлучили да направимо пресек на 4. фактору, где фактори нагло скрећу. Пресек је направљен на месту где фактори крећу да се групишу у силазни низ, а један од разлога је и чињеница да се из матрице структуре ротираних фактора (Табела 24.) уочава да прихватање нивоа сатурације од ,528 јасније дефинише факторе.

Табела 24. - Матрица структуре ротираних фактора

		Component Matrix ^a			
		Component			
Ајтеме		1.	2	3	4
1.		,685	,321		
2.		,643	,399		
3.		-,632			
4.		,598	,350		
5.		,562			
6.		-,526			-,418
7.		,476	-,366	-,364	
8.		-,463	,340	,339	
9.		-,456			
10.		,421			
11.			,528	-,328	
12.			-,495	,481	
13.		,357	,459		
14.			,474	-,541	
15.			-,342	-,476	
16.				,407	
17.		-,391	,366	,396	
18.					,596
19.		-,311			,540
20.					,498
21.					,452
22.			-,303		
23.					
24.		,343	-,342		
25.			,301		
26.					
27.			,350		
28.				,322	

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method Promax with Kaiser Normalization a Rotation converged in 14 iteracija

a. 9 components extracted. - *називи за ајтеме дати су испод*

1. Прељуба је грех зато што је то кршење Божије заповести, и за тај грех следи казна Божија
2. Крађа је грех зато што је то кршење Божије заповести, и за тај грех следи казна Божија
3. Прељуба није грех
4. Убиство је грех зато што је то кршење Божије заповести, и за тај смртни грех следи казна Божија
5. Убиство је грех зато што је убиство човека једнако убиству Бога
6. Крађа није грех уколико је мотивисана неким вишим моралним начелом

7. Крађа је грех јер тим преступом повређујемо наше ближње, а они су иконе Божије-тим чином злоупотребљавамо љубав и слободу коју нам је даровао Бог
8. Убиство је грех зато што је то законски преступ, и законом је прописана одговарајућа казна, а могућа је и освета
9. Убиство није грех уколико је учињено у самоодбрани или је мотивисано неким вишим моралним начелом
10. Кроз моралну чистоту се остварује Божији лик у нама
11. Блажени су кротки, јер ће наследити земљу
12. Блажени су они који мир граде, јер ће се синови Божији назвати
13. Морална чистота се остварује испуњавањем Божијих заповести
14. Блажени су они који плачу, јер ће се утешити
15. Прељуба је грех зато што се на тај начин гази узвишено начело љубави и повређује личност вољене особе
16. Прељуба је грех зато што је то законски преступ, и разлог је за развод брака, а могућа је и освета партнера
17. Крађа је грех зато што је то законски преступ, и законом је прописана одговарајућа казна, а могућа је и освета
18. Крађа је грех зато што се тим чином повређују друштвени систем, ред, и права човека
19. Убиство је грех зато што се тим чином повређују друштвени систем и ред, и права човека на живот
20. Прељуба је грех зато што се тим чином повређују друштвени систем и ред, брак и породица, као и поштовање права човека
21. Кроз моралну чистоту поштујемо Божије заповести, наше дужности, друштвени ред и поредак
22. Блажени сте ви ако вас осрамоте и прогоне и рекну за вас свакојаке рђаве речи лажући мене ради
23. Блажени су прогнани правде ради, јер је њихово Царство Небеско
24. Блажени су они који су чистог срца, јер ће Бога видети
25. Блажени су сиромашни духом, јер је њихово Царство Небеско
26. Кроз моралну чистоту постајемо добри пред Богом, пред другима и пред собом
27. Блажени су гладни и жедни правде, јер ће се наситити
28. Блажени су милостиви, јер ће бити помиловани

На матрици структуре ротираних фактора у Табели 24. види се факторска засићеност на сваком фактору. Као критеријум минималног засићења ставки узета је вредност =,528. Сва остала засићења ремете јасноћу структуре и зато су занемарена.

На основу претходног издвојене су следеће ставке и именовани фактори.

-Први фактор добио је назив: „*Плата за грех је казна Божија*“, а у складу са садржајем ставки које спадају у оквир овога фактора: *Прељуба је грех зато што је то кршење Божије заповести, и за тај грех следи казна Божија; Крађа је грех зато што је то кршење Божије заповести, и за тај грех следи казна Божија; Убиство је грех зато што је то кршење Божије заповести, и за тај смртни грех следи казна Божија; Убиство је грех зато што је убиство човека једнако убиству Бога;*

-Други фактор је добио назив: „*Кротост је залог будућности*“, а у складу са садржајем ставке која спада у оквир овога фактора: *Блажени су кротки, јер ће наследити земљу;*

-Трећи фактор нема садржаја који спада у његов оквир;

-Четврти фактор је добио назив: „*Грех повређује друштвени систем, ред и права човека*“, а у складу са садржајем ставки које спадају у оквир овог фактора: *Крађа је грех зато што се тим чином повређују друштвени систем, ред, и права човека; Убиство је грех зато што се тим чином повређују друштвени систем и ред, и права човека на живот.*

Посматрањем издвојених фактора уочава се да је присутна израженост хетерономне моралности, у смислу Колбергових и Пијажеових развојних стадијума моралности. Види се из претходног да је први фактор садржајно дефинисан грехом као казном Божијом, а четврти повредом друштвеног система, реда и права човека. Дакле, поменути фактори су садржајно сродни, будући да страх од казне диктира морално понашање. Интројекција још увек за основу има спољашњи ауторитет. У овом случају, моралне норме које су зацртане у есхатолошкој моралности се још увек налазе на степену страха од казне Божије. Корак даље, у смислу усклађивања моралног понашања са очекиваном есхатолошком моралношћу значио би усклађивање понашања које у основи има љубав према Богу, и љубав Бога према човеку. У складу са овим и други фактор указује на незрелу есхатолошку моралност. Ови налази се могу компарирати са резултатима истраживања Снежане Стојиљковић из 2009. године, а који говоре у прилог томе да је морално расуђивање адолесцената у највећој мери на конвенционалном степену развоја, па се исправним сматра оно што је у складу са социјалним улогама и не одступа од званичног закона и реда, а аутономна морална позиција је достижна за појединце који су натпросечно интелигентни и нонкомформистички настројени.

Узимајући све ово у обзир може се закључити да је факторска анализа утврдила систем вредности младих испитаника, који се код већине налази на хетерономном степену развоја моралности, те је потврдила прву радну хипотезу, да млади који похађају верску наставу имају хришћански систем вредности и позитивне ставове према хришћанском моралу.

3.2.1. Духовни значај и морална тежина ставова о вери и есхатологији

Да би се дошло до сазнања какви су и колико су развијени онтолошки и есхатолошки ставови, испитаницима је дата могућност процењивања значаја одређених хришћанских, есхатолошких тврдњи, као и да рангирају Божије заповести и Црквене заповести према моралној тежини и духовном значају (Прилог 1б.). Резултати су добијени на основу дескриптивне статистике. Фокус је стављен на тврдње са највећом просечном оценом (AS), јер су те тврдње оцењене као најзначајније, и као оне које се највише поклапају са поимањима испитаника. На овај начин се желела добити широка и комплексна слика теолошког учења о последњим стварима. Дескриптивна статистика приказана је за све тврдње из упитника и приказана је у следећим табелама:

Табела 25. – *Вера и начин вере у Бога*

Тврдње	N	AS	SD	Skewness	Kurtosis
Верујем у Бога који је створио свет и дао нам Божије заповести и законе на основу којих ће нас наградити или казнити	441	3.53	1.403	-.421	-1.180
Верујем у Бога који је створио и устројио свет својим заповестима и законима, чијим испуњавањем ће свет и људи добро, квалитетно и срећно живети	440	2.95	1.062	.155	-.837
Верујем у Бога који је створио човека по своме лику и жели да сви људи кроз љубав према Њему и бригу према ближњима буду добри и вољени	440	3.58	1.195	-.296	-.844

Верујем у Бога који је љубав, а људи слободом и љубављу у заједници са Њим обухватају и превазилазе све законе и правила понашања, заради Царства Небеског	440	3.30	1.188	-.134	-1.091
Не верујем у Бога	352	1.71	1.390	1.670	1.108

Инспекцијом Табеле 25. увиђају се дескриптивни показатељи који се односе на веру и на начин вере у Бога. Највећу просечну оцену, добијену на основу 440 одговора испитаника, има тврдња: *Верујем у Бога који је створио човека по своме лику и жели да сви људи кроз љубав према Њему и бригу према ближњима буду добри и вољени* (AS = 3.58). Просечно одступање од аритметичке средине, тј. стандардна девијација износи 1,195. Skewness (асиметрија) и kurtosis (спљоштеност) говоре о расподели вредности за ову тврдњу. Вредност скјуниса је негативна (-.296) што говори да је већина резултата десно од средње вредности, међу већим оценама, док је вредност куртозиса мања од 0 (-.844) што говори да је расподела вредности пљоснатија од нормалне. Од свих наведених тврдњи, испитаници су ову сматрали најзначајнијом, док најнижу просечну оцену има тврдња *Не верујем у Бога* (AS = 1.71). Ово показује да испитаници појам Бога схватају и апстрактно и конкретно, те да имају развијен сазнајно-емотивни однос према Њему: Он је творац света - конкретна Личност која се пројављује кроз однос са човеком, и жели да се лик Божији у човеку оствари управо човековом љубављу према Њему, као и конкретном и делатном љубављу према ближњима, у складу са Христовим речима „Љуби ближњега свога као самога себе“ (Мт. 22, 39), односно „И како хоћете да вама чине људи, чините тако и ви њима“ (Лк. 6, 31). Религија се у својим формативним аспектима бави фундаменталним питањима људске егзистенције и пружа универзални систем који охрабрује осећања одговорности, бриге, милосрдног разумевања, респект за права других и толеранцију за њихову различитост. Феноменолошки посматрано, религија сигурно може да се установи у свим историјским раздобљима и у свим људским друштвима, тако да се о њој може говорити као о једном општељудском феномену, што би одговарало и Јунговом схватању човека као Ното religiosus-а. Међутим, одговор који је добио највећу просечну оцену, изражава поимање Бога који жели да човек буде добар и испуњен делима љубави, али у свом историјском постојању, па онда и само спасење човека објашњава као награду за добра дела, дакле у формативном смислу, без свести о

превазилажењу историјског постојања вечним животом у заједници са Богом, што карактерише свест о есхатолошком моралу. Тиме се види да се из угла психолошког развоја моралности, већина испитаника налази на степену конвенционалног поимања морала, тј. хетерономног морала према Пијажеу, односно међусобне нормативне моралности (ниво 2, стадијум 3) по Колберговој теорији, или да имају изграђену екстринзичну религиозност према Олпорту.

Табела 26. – *Поимање Бога*

Тврдње	N	AS	SD	Skewness	Kurtosis
Бог је врхунско и универзално морално начело добра, правде и љубави	446	3.29	1.222	-.190	-.805
Бог је невидљива и непозната сила која се пројављује кроз узвишена морална и религиозна осећања у срцу и души	443	3.06	1.193	.267	-.423
Бог је Господ Исус Христос који је љубављу и вољом Бога Оца присутан у Цркви и Светој Литургији	443	3.60	1.380	-.360	-.615
Бог је вечни створитељ, законодавац и вечни судија	440	3.10	1.252	-.043	-1.140

Од 4 понуђене тврдње које се односе на поимање Бога (Табела 26.) следећа је добила највећу просечну оцену: *Бог је Господ Исус Христос који је љубављу и вољом Бога Оца присутан у Цркви и Светој Литургији* ($AS = 3,60$, $SD = 1,380$). То би значило да су испитаници ово схватање Бога, Бога као живе и конкретне Личности која својим присуством у историји, у Светој Литургији као преокусу Царства Небеског на земљи, омогућава спасење и живот вечни, проценили као најбитније, тј. као оно које се подудара са њиховим поимањем есхатолошког морала као крајњег циља вере у Бога и односа са Њим. Вредност скјуниса је негативна и износи $-.360$, што значи да је већина одговора ученика десно од средње вредности, међу већим оценама, док је вредност куртозиса мања од 0 и износи $-.615$, што значи да је расподела вредности одговора пласнатија од нормалне. Одговор на ову тврдњу дало је укупно 443 испитаника. Из свега овога видимо да постоји развијена религиозна и морална свест код испитаника који уче верску наставу

у школи, јер Бога схватају и доживљавају као Личност, као Творца и Спаситеља света, присутног у виду Свете Тројице у Цркви. Најмање испитаника поима *Бога као невидљиву и непознату силу која се пројављује кроз узвишена морална и религиозна осећања у срцу и души* (АС=3.06, СД=1,193), дакле као неку недефинисану силу која је свуда присутна, али је ипак апстрактна, безлична, и углавном представља једно етичко начело, а не конкретну Личност, која се у оквиру Цркве пројављује и дарује вернима.

Табела 27. – *Сусрет са Богом*

Тврдње	N	AS	SD	Skewness	Kurtosis
Сусрећем га у Цркви на Светој Литургији	446	3.25	1.283	-.180	-.644
Сусрећем га у Светој тајни причешћа у којој се сједињујемо са Христом ради опроштаја наших грехова и за живот вечни	442	3.45	1.286	-.321	-1.011
Сусрећем га у својој души док се молим код куће	443	3.19	1.301	.079	-1.256
Сусрећем га у Цркви када палим свећу за своје здравље, својих најмилијих, или за покој душе мени драгих покојника	442	3.10	1.230	-.044	-1.024

Разматрајући дескриптивне показатеље који се односе на начин сусретања и познања Бога, приказане у Табели 27. увиђамо да се са највећом просечном оценом (AS = 3,45, SD = 1,286) издваја тврдња: *Сусрећем га у Светој тајни причешћа у којој се сједињујемо са Христом ради опроштаја наших грехова и за живот вечни*. Оцену за ову тврдњу дало је 442 испитаника, а показатељи расподеле података скјунис и куртозис говоре да је замишљена крива вредности одговора нормална (kurtosis -1,011), а да се већина резултата налази међу већим оценама (skewness је негативан и износи -,321). У табели су приказани сви дескриптивни показатељи понуђених одговора. Ове оцене карактеришу значајно развијену есхатолошку моралну свест, као и развијену аутономну моралност и интринзичну религиозност присутну код испитаника, који виде Свету тајну причешћа као опцију најпотпунијег сусрета и сједињења са Богом, ради опроштаја грехова, превазилажењем створеног, пропадљивог и смртног постојања, заради

узрастања у меру висине раста Христовог, и остварења вечног живота у заједници са Њим у Царству Небеском, а све у складу са Христовим речима: «Који једе моје тело и пије моју крв има живот вечни; и ја ћу га васкрснути у последњи дан...» (Јн 6, 54).

Табела 28. - Поимање Свете Литургије

Тврдње	N	AS	SD	Ske wness	Kurtosis
Царство Небеско на земљи и сусрет са Богом у Светом причешћу, узношењем душе и обожењем за живот вечни	444	3.85	1.362	-.814	-.383
Свечана празнична церемонија и сусрет са ближњима	444	2.76	1.167	.410	-.446
Духовно и морално узрастање кроз молитву и слушање моралних поука	444	3.40	1.137	-.308	-.690
Слушање духовне музике и читања из Светог Писма	436	2.70	1.162	.330	-.401

Увидом у Табелу 28. добијају се дескриптивни показатељи за ставове који се односе на поимање Свете Литургије. Са највећом просечном оценом од 3,85 и стандардном девијацијом од 1,362 издваја се следећи став: *Света Литургија је Царство Небеско на земљи и сусрет са Богом у Светом причешћу, узношењем душе и обожењем за живот вечни*. Skewness чија је вредност негативна (-,814), и kurtosis чија је вредност мања од 0 (-,383) говоре да је расподела резултата била највише сконцентрисана међу већим оценама, као и да је расподела вредности одговора пласнатија од нормалне. Дескриптивни показатељи израчунати су на основу 444 валидна одговора. На основу највеће просечне оцене дате горе наведеној тврдњи може се закључити да ученици верске наставе имају зрео однос према Богу и јасно поимање богослужења, важности учествовања у њему, лепоту Литургије, као и конкретну веру у Живот Вечни са Богом у Царству Небеском по другом доласку Христовом. Ово нам говори да верска настава, уз квалитетне наставнике верске наставе, али и уз подршку породице ученика, у многе утиче и иницира интензивнији богослужбени живот ученика, да их упућује у правом смеру

- смеру живота у заједници народа Божијег сабраног на богослужењима, на Светој Литургији, кроз пост и Свето причешће, будући да Света Литургија уводи у Царство Христово, показује и даје да „окусимо и видимо како је добар Господ“ (Пс. 34, 8; 1Петр. 2, 3), морално васпитава и преображава у живе учеснике Цркве као аутентичне заједнице иконичног Царства Небеског, у којем се достиже и остварује есхатолошки степен моралности, припремљеног од постања света (Мт. 25, 34).

Табела 29. – *Поимање Вечног Живота*

Тврдње	N	AS	SD	Skewness	Kurtosis
Не верујем у живот после смрти и сматрам да у овоземаљском животу треба да поштујем морална начела и друштвене законе	417	2.30	1.483	.710	-.974
Вечни живот је васкрсење мртвих у другом доласку Христовом и остварење наше узвишене моралне личности	442	3.71	1.324	-.599	-.920
Вечни живот је награда и праведна плата за моралан живот по заповестима Божијим	440	3.09	1.136	-.067	-.666
Вечни живот је живот после смрти кроз потомство, дела и заслуге	435	3.23	1.145	-.200	-.768

Још један став који је испитиван је и онај који се односи на Вечни Живот. У Табели 29. су приказани дескриптивни показатељи за све понуђене одговоре које су испитаници процењивали. Са највећом просечном оценом истиче се следећа тврдња: *Вечни живот је васкрсење мртвих у другом доласку Христовом и остварење наше узвишене моралне личности*. Просечна оцена износи 3,71 и како се види знатно је виша од осталих. Стандардна девијација износи 1,324, док је расподела резултата, тј. оцена, фокусирана међу већим оценама (скјунис $-.559$) уједно, расподела је плџоснатија од замишљење криве нормалне расподеле (куртозис је мањи од 0 и износи $-.974$). Дескриптивни показатељи израчунати су на основу 442 валидна одговора. Највећа просечна оцена дата наведеној тврдњи указује на високу есхатолошку свест, аутономну моралност и интринзичну религиозност ученика верске наставе, који јасно поимају

врхунац узрастања у моралности остварењем узвишене моралне личности у вечности, а у складу са Христовим речима: „А ово је вечни живот да познају Тебе јединога истинитог Бога, и кога си послао Исуса Христа“ (Јн 17, 3).

Табела 30. – *Помоћ вере и молитве*

Тврдње	N	AS	SD	Skewness	Kurtosis
Помажу ми у решавању моралних дилема и доношењу праве одлуке	445	3.24	1.363	-.116	-1.245
Помажу ми у тешким ситуацијама, сећањем на могућност добијања награде и казне	444	3.39	1.155	-.296	-.677
Помажу ми да изаберам прави пут	443	3.25	1.139	-.115	-.661
Помажу ми кроз веровање да је врлински живот по Богу и са Богом припрема за живот вечни	430	3.21	1.402	-.035	-1.453

Испитаницима је постављено питање о помоћи вере и молитве у њиховим животима. На основу њихових одговора (којих је укупно било 444) дошло се до сазнања значајности које вера и молитва имају за њих. Инспекцијом Табеле 30. увиђа се да међу просечним оценама свих тврдњи постоји мала разлика, али као тврдња са највећом просечном оценом од 3,39 истакла се: *Вера у Бога и молитва помажу ми у тешким ситуацијама, сећањем на могућност добијања награде и казне*. Просечно одступање од средње вредности износи 1,155. Вредност скјуниса је -,296 а вредност куртозиса је -,677. Овакве вредности процене нормалности расподеле указују да се већина одговора (оцена које су испитаници давали тврдњама) налази међу већим оценама, а да је расподела података пласнатија од нормалне. Највећа просечна оцена у овом случају говори у прилог томе да се највише испитаника налази на хетерономном ступњу моралне зрелости према Пијажеу, односно да имају развијену екстринзичну религиозност.

Табела 31. – *Опраштање*

Тврдње	N	AS	SD	Skewness	Kurtosis
Опраштамо због превазилажења проблема и критике другог љубављу, а зарад нашег позитивног примера и жеље за моралном променом другог	441	3.62	1.330	-.575	-.836
Опраштамо због праштања пропуста или греха без извињења другог, али незаборављањем тога, ради предострожности да се исти грех не понови	441	3.18	1.223	-.042	-.801
Опраштамо због праштања након извињења и покајања починиоца	440	3.39	1.076	-.155	-.748
Опроштај без покајања нема смисла, па тако не треба никоме ништа праштати	437	2.43	1.426	.623	-.841

Подаци дескриптивне статистике присутни у Табели 31. показују да је тврдња: *Опраштамо због превазилажења проблема и критике другог љубављу, а зарад нашег позитивног примера и жеље за моралном променом другог*, најзначајнија за испитанике. Највећа просечна оцена говори да се оваква тврдња или став, највише поклапа са поимањем испитаника и њиховим системом религиозног учења и религиозних схватања од понуђених одговора из упитника. Просечна оцена за ову тврдњу означи 3,62 а стандардна девијација је 1,330. Вредност скјуниса је негативна (-.575) што нам говори да је већина резултата десно од средње вредности, међу већим оценама, док је вредност куртозиса мања од 0 (-,836) што нам говори да је расподела вредности плjosнатија од нормалне. Дескриптивна стастика рачуната је на основу 441 одговора. Ови резултати презентују висок квалитет односа и зрео став према другима, као непоновљивим и боголиким личностима, уз више спремности за толерантнији приступ мотивисан љубављу и међусобним поштовањем. Тврдња која је добила навећу просечну оцену изражава изграђену аутономну моралност код испитаника, утемељену на Христовим речима из Молитве Господње „и опрости нам грехе наше, као што и ми опраштамо дужницима својим“ (Лк. 11, 4).

Табела 32. – *Разлози молбе за опроштај*

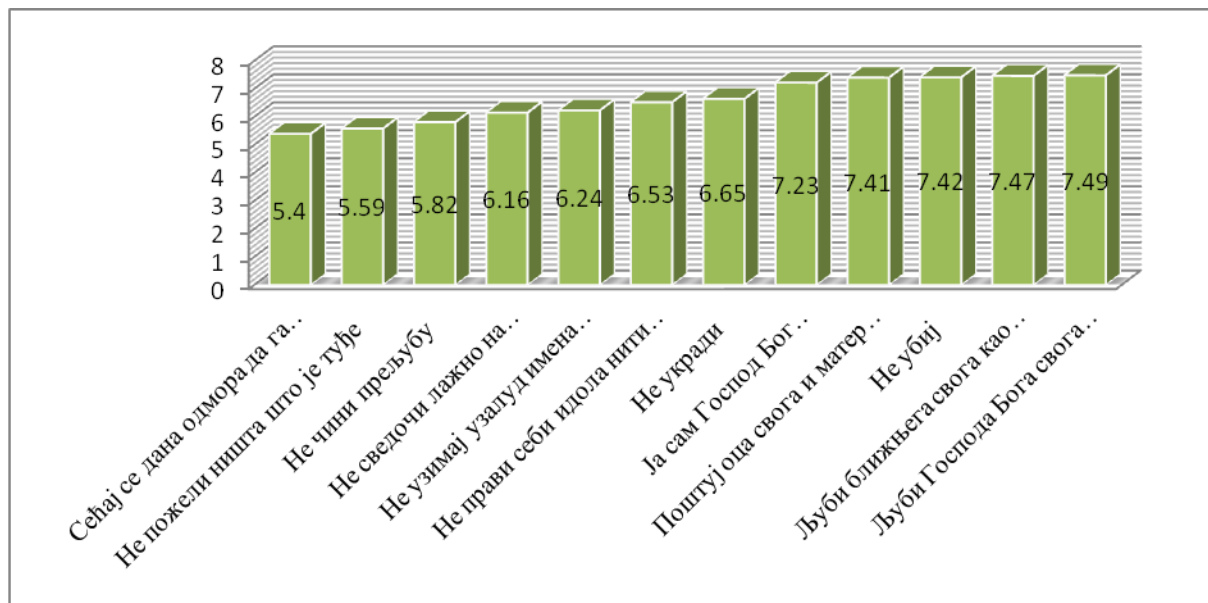
Тврдње	N	AS	SD	Skewness	Kurtosis
Молимо за опроштај због свести о моралном преступу који је учињен и могућим последицама тога греха	444	3.41	1.267	-.149	-.855
Молимо за опроштај због превазилажења проблема и критике другогa љубављу, а зарад нашег позитивног примера и жеље за моралном променом другогa	445	3.66	1.140	-.258	-.375
Молимо за опроштај због поштовања речи из Светог Писма „и опрости нам дугове наше као што и ми опраштамо дужницима својим“	444	3.44	1.270	-.187	-.164
Не молим за опроштај никада никога јер је то показатељ моје слабости и кукавичлука	413	2.00	1.318	1.47	2.814

У Табели 32. дати су дескриптивни показатељи тврдњи који се односе на разлоге молби за опроштај. Са највећом просечном оценом од 3,66 издваја се тврдња: *Молимо за опроштај због превазилажења проблема и критике другогa љубављу, а зарад нашег позитивног примера и жеље за моралном променом другогa*. Сви дескриптивни показатељи приказани у табели израчунати су на основу 445 оцена испитаника. Стандардна девијација износи 1,140. Вредност скјуниса говори да је већина резултата десно од средње вредности, међу већим оценама, док куртозис указује да је расподела вредности пласнатија од нормалне (вредност скјуниса је негативна и износи -,258, док је куртозис мањи од 0 и износи -,375).

Табела 33. – *Божије заповести (оцењене од најниже (1) до највише оцне)*

Оцене	Божија заповест	AS	SD
Оцена 1	Сећај се дана одмора да га светкујеш, шест дана ради и срши све своје послове, а седми дан је одмор Господу Богу твоме	5,40	3,44
Оцена 2	Не пожели ништа што је туђе	5,59	3,26
Оцена 3	Не чини прељубу	5,82	3,52
Оцена 4	Не сведочи лажно на ближњег свог	6,16	3,34
Оцена 5	Не узимај узалуд имена Господа Бога свог	6,24	3,21
Оцена 6	Не прави себи идола нити каква лика, немој им се клањати нити им служити	6,53	3,44
Оцена 7	Не укради	6,65	5,79
Оцена 8	Ја сам Господ Бог твој, немој имати других богова осим мене	7,23	3,73
Оцена 9	Поштуј оца свог и матер своју, да ти добро буде и да дуго поживиш на земљи	7,41	3,37
Оцена10	Не убиј	7,42	3,67
Оцена11	Љуби ближњег свог као себе самог	7,47	3,15
Оцена12	Љуби Господа Бога свог свим срцем својим и свом душом својом и свим умом својим и свом снагом својом	7,49	3,85

Графикон 5. – Божије заповести (оцењене од најниже (1) до највише (10) оцене)



У Табели 33. и на Графикону 5. дат је приказ оцењених *Божијих заповести*, почев од најмање значајне (најмања оцена), па до оне најзначајније (највећа оцена). Премда је поштовање, уважавање али и разумевање свих Божијих заповести битно, а уједно и основ за праведан живот, од испитаника се тражило да покушају да направе градацију и одлуче које заповести за њих имају посебан духовни значај и моралну тежину. На основу аритметичких средина сваке процењене заповести успело је њихово рангирање, чиме се увиђа, генерално говорећи, које се Божије заповести истичу као значајније. Најмањи духовни значај код испитаника има заповест: *Сећај се дана одмора да га светкујеш, шест дана ради и сврши све своје послове, а седми дан је одмор Господу Богу твоме*. Просечна оцена износи 5,40 а стандардна девијација 3,44. Даљом анализом табеле закључује се да су заповести у којима се директно пресликавају нека од најосновнијих моралних начела којима се уче деца од најмлађих дана (да се не чине прељубе, не краде, не лаже, не осећа завист и љубомора), морална начела која су неопходна за културу општења, ниже оцењена и имају мању просечну оцену. Међу високо оцењеним заповестима су оне које се односе на породичну традицију, односе и вредности (*Поштуј оца свога и матер своју, да ти добро буде и да дуго поживиш на земљи* $AS= 7,41$, SD

=3,37; *Љуби ближњега свога као себе самога* $AS = 7,47$, $SD = 3,67$). Божија заповест која има највећи духовни значај и моралну тежину за испитанике је: *Љуби Господа Бога свога свим срцем својим и свом душом својом и свим умом својим и свом снагом својом* ($AS = 7,49$, $SD = 3,85$). Приказ комплетних анализа овог дела рада дат је у Прилогу 3г. Разлика код вредновања заповести уочена је у односу на узраст, о чему ће касније бити речи.

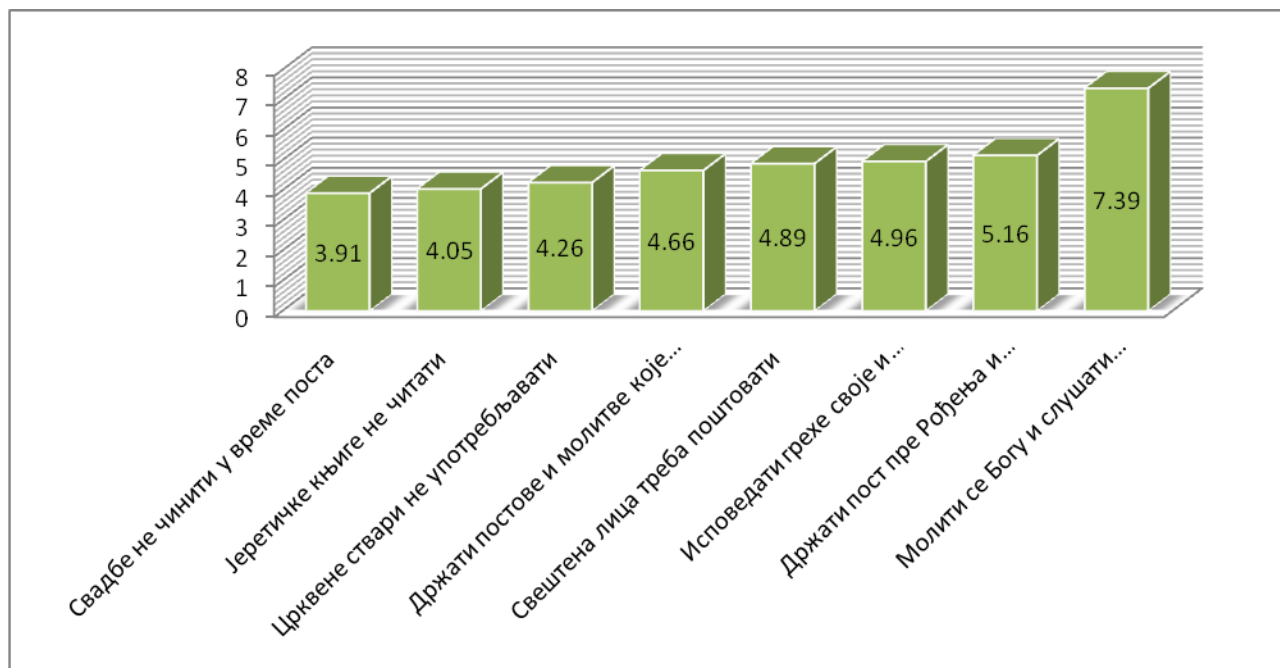
Ниже су оцењене Божије заповести код којих је изражена когнитивна оријентација вођена интернализираним принципима (преовлађује прихватање моралних принципа који имају директнији утицај него емоције (толеранција, интелектуално сазревање, уважавање потреба других). Код Божијих заповести које су високо оцењене присутно је расуђивање које прате емоције. Ови се резултати могу компарирати са резултатима истраживања Блејка и Луиса из 2000. године (Tirri, Tallent-Runnels & Nokelainen, 2005), у којем су најчешћа питања духовности укључивала основна питања о сврси живота: „Шта је смисао живота?“, „Шта ћу бити кад порастем?“, „Када ће крај света?“, „Зашто људи умиру?“, „Шта ће се десити са човечанством?“, „Да ли постоји живот после смрти?“ и „Да ли се плашите смрти?“, док су женски испитаници показали више интересовања за верска питања него мушки, јер изражавају религиозност на другачији начин од мушких - оне су емоционалније. Слично овоме, једна од главних тачки Аронфридовога учења о стицању и развоју савести јесте мишљење да наспрам тезе да морално мишљење треба да надвлада емоционалне предрасуде, стоји теза да морално васпитање мора да се темељи на афективним диспозицијама стеченим у раном детињству (Поповић, 1978: 136). Емоције, мотиви и друге карактеристике личности у савременим истраживањима добијају све видније место и третирају се као значајни чиниоци моралности и религиозности. Потврда за ово налази се у истраживању Јустина Оклија (Oakley, 1992), објављеном у студији „Моралност и емоције“ (*Morality and the Emotions*) која пружа уверљиву аргументацију о неопходности третирања емоција као морално релевантних феномена, па се под емоције не подводе само афекти, него и динамички елементи когниције и жеље, те се сматрају релевантнима за моралност индивидуе у мери у којој имају интегралну

улогу у трансформацији вредности у акцију, те се с' тог становишта препознају као актери у ономе што се назива снагом воље. Ово питање је значајно за допринос верске наставе моралном васпитању, јер се слаже са религијским тумачењима значења емоције за успостављање хришћанског моралног система вредности. Емоције се у формирању моралности сматрају и механизмом који подстиче и одржава активност индивидуе у складу са њеним системом вредности. Окли зато истиче да смо морално бољи у извршавању онога што сматрамо моралним уколико постоји већи степен слагања између емоција и система вредности.

Табела 34. – Црквене заповести (оцењене од најниже (1) до највише (10) оцене)

Оцене	Црквена заповест	AS	SD
Оцена 1	Свадбе не чинити у време поста	3,91	5,31
Оцена 2	Јеретичке књиге не читати	4,05	2,33
Оцена 3	Црквене ствари не употребљавати	4,26	2,73
Оцена 4	Држати постове и молитве које заповеди Епископ у време какве невоље	4,66	2,01
Оцена 5	Свештена лица треба поштовати	4,89	2,12
Оцена 6	Исповедати грехе своје и причешћивати се у споменуте велике постове	4,96	2,34
Оцена 7	Држати пост пре Рођења и Васкрсења Христовог пред празник Св. Ап. Петра и Павла, пред Успење Пресвете Богородице, и сваке среде и петка	5,16	2,25
Оцена 8	Молити се Богу и слушати службу Божију сваке недеље	7,39	4,43

Графикон 6. – Црквене заповести (оцењене од најниже (1) до највише (10) оцене)



Поред рангирања *Божјих заповести*, приступило се рангирању и *Црквених заповести*. У Табели 34. и на Графикону 6. дат је приказ ранжираних Црквених заповести почев од најниже оцене. Средња вредност сваке заповести понаособ одредила је њен ранг. На основу тог дескриптивног показатеља закључује се да је најмање значајна Црквена заповест: *Свадбе не чинити у време поста* са просечном оценом од 3,91 и стандардном девијацијом од 5,31. Најзначајнија Црквена заповест за испитанике је: *Молити се Богу и слушати службу Божију сваке недеље*, са просечном оценом од 7,39 и стандардном девијацијом од 4,43. Приказ комплетних анализа овог дела рада дат је у Прилогу 3д.

Овде се види изражена висока свест испитаника о потреби редовног учешћа у богослужбеном животу Цркве, а посебно у Светој Литургији као предокусу Царства Небеског, која сваке недеље и празника нуди могућност сједињења са Христом у Светој тајни причешћа, и на тај начин превазилажења створеног, пролазног и смртног постојања, те остварења Боголике личности, назначене за Живот Вечни. Ови резултати

такође одговарају на постављене задатке, сведочећи да верска настава изграђује позитивне моралне ставове и доприноси есхатолошком узрастању младих, што потврђује постављену хипотезу о статистички значајном доприносу верске наставе есхатолошкој моралности младих.

Детаљније анализе варијабли *Божје заповести* и *Црквене заповести* рађене су одвојено од инструмента *вера и есхатологија*, како би се добила комплекснија слика целокупне хришћанске вере и есхатологије.

T- тестом независних узорака није утврђено постојање статистички значајне разлике код варијабли *Божје заповести* и *пол* (Прилог 3ђ.); као ни код варијабли *Црквене заповести* и *пол* (Прилог 3е.).

T- тестом независних узорака није утврђено постојање статистички значајне разлике између варијабли *место обитавања* и *Црквене заповести* (Прилог 3е.), док су код варијабле *Божје заповести* (Прилог 3ђ.) уочене статистички значајне разлике у односу на *место обитавања* ($p < 0,05$), а израчуната вредност ета квадрата је код свих тврдњи била мања од 0,06 што значи да су вредности између средњих вредности биле мале. Разлике су уочене код следећих тврдњи:

1. *Не чини прелјубу*: Испитаници из градских средина процењују ову заповест битнијом ($AS = 6,10$; $SD = 3,323$), него што то чине они из сеоских средина ($AS = 5,38$; $SD = 3,764$): $t(443) = -2,138$, **$p = 0,005$** .

2. *Не узимај узалуд имена Господа Бога свога*: Испитаници из градских средина процењују ову заповест битнијом ($AS = 6,47$; $SD = 3,091$), него што то чине они из сеоских средина ($AS = 5,89$; $SD = 3,374$): $t(445) = -1,856$, **$p = 0,012$** .

3. *Не сведочи лажно на ближњега свога*: Испитаници из сеоских средина ($AS = 6,22$; $SD = 3,168$), ову заповест сматрају битнијом од оних из градских средина ($AS = 6,12$; $SD = 3,456$), $t(444) = 320$, **$p = 0,046$** .

4. *Љуби Господа Бога свога свим срцем својим и свом душом својом и свим умом својим и свом снагом својом*: Испитаници из градских средина ($AS = 7,00$; $SD = 3,650$), сматрају

ову заповест битнијом него они из сеоских средина ($AS = 7,81$; $SD = 3,944$), $t(444) = -2,187$, $p = 0,039$.

5. *Сећај се дана одмора да га светкујеш, шест дана ради и сврши све своје послове, а седми дан је одмор Господу Богу твојем*: испитаници из сеоских средина ($AS = 6,41$; $SD = 3,051$) ову заповест процењују значајнијом од оних из градских средина ($AS = 4,72$; $SD = 3,516$), $t(439) = 5,196$, $p = 0,035$.

6. *Не прави себи идола нити каква лика, немој им се клањати нити им служити*: Испитаници из сеоских средина ($AS = 6,74$; $SD = 3,757$) ову тврдњу процењују значајнијом него што је то случај код оних из града ($AS = 6,38$; $SD = 3,214$), $t(440) = 1,080$, $p = 0,000$.

Анализом ових резултата долази се до закључка да се испитаници из градске средине налазе на вишем степену узрастања у есхатолошком погледу, будући да више вреднују заповести које су засноване на односу човека према Богу, док испитаници из сеоске средине више вреднују заповести које имају практичан значај у испуњавању моралног закона датог кроз Божије заповести.

Једнофакторском анализом варијансе – АНОВОМ није утврђена статистички значајна разлика између варијабле *Црквене заповести* и *разред (узраст) испитаника* (Прилог 3з.), док је код варијабле *Божије заповести* и *разред (узраст) испитаника* (Прилог 3ж.) уочена следећа статистичка значајност:

1. *Не сведочи лажно на ближњег свога*: Једнофакторском анализом варијансе утврђена је статистички значајна разлика $p < 0,05$ код ове заповести у односу на 4 узрастне групе: $F(3, 441) = 3,192$; $p = 0,024$. Накнадна поређења указала су да разлике постоје између испитаника 7. разреда основне школе и 3. разреда средње школе. Испитаници млађег узраста су давали мање оцене овој тврдњи, тј. процењивали су је мање значајном ($AS = 5,43$, $SD = 3,525$) од оних старијих узраста ($AS = 6,63$, $SD = 3,208$). Међу осталим групама није уочена значајна разлика.

2. *Љуби Господа Бога свога свим срцем својим и свом душом својом и свим умом својим и свом снагом својом*: утврђена је статистички значајна разлика $p < 0,05$ код ове

заповести у односу на 4 узрасне групе: $F(3, 441) = 3,090$; $p = 0,027$. Накнадна поређења указала су да разлике постоје између испитаника 7. разреда основне школе и 4. разреда средње школе. Испитаници млађег узраста су давали веће оцене овој тврдњи, тј. процењивали су је више значајном ($AS = 8,15$, $SD = 3,820$) од оних старијих узраста ($AS = 6,70$, $SD = 3,702$). Међу осталим групама није уочена значајна разлика.

3. *Не пожели ништа што је туђе*: утврђена је статистички значајна разлика $p < 0,05$ код ове заповести у односу на 4 узрасне групе: $F(3, 441) = 5,675$; $p = 0,001$. Накнадна поређења указала су да разлике постоје између свих узрасних група. Просечна оцена коју су давали овој заповести испитаници 7. разреда је 4,60 док стандардна девијација износи 2,654. Код 8. разреда она износи 5,93, а стандардна девијација 3,507. Код испитаника 3. разреда средње школе просечна оцена износи 6,12, док је стандардна девијација 3,510. Код испитаника 4. разреда просечна оцена је 5,91, стандардна девијација је 3,289. Из наведених података закључујемо да су испитаници 3. разреда средње школе ову заповест проценили као најбитнијом.

4. *Поштуј оца свога и матер своју, да ти добро буде и да дуго поживиш на земљи*: утврђена је статистички значајна разлика $p < 0,05$ код ове заповести у односу на 4 узрасне групе: $F(3,441) = 3,238$; $p = 0,022$. Накнадна поређења указала су да разлике постоје између испитаника 8. разреда основне школе и 4. разреда средње школе. Испитаници млађег узраста су ову заповест проценили значајнијом ($AS = 8,17$, $SD = 3,549$) од оних старијих узраста ($AS = 6,76$, $SD = 3,111$). Међу осталим групама није уочена значајна разлика.

5. *Ја сам Господ Бог твој, немој имати других богова осим мене*: утврђена је статистички значајна разлика $p < 0,05$ код ове заповести у односу на 4 узрасне групе: $F(3, 439) = 6,186$; $p = 0,000$. Накнадна поређења указала су да разлике постоје између свих узрасних група. Испитаници 7. разреда ОШ овој заповести дали су просечну оцену 7,73 ($SD = 3,634$). Испитаници 8. разреда ОШ овој заповести дали су просечну оцену 8,23 ($SD = 3,728$). Испитаници 3. разреда СШ овој заповести дали су просечну оцену 6,82 ($SD = 3,898$), док су они из 4. разреда СШ овој заповести дали просечну оцену 6,27 ($SD =$

3.443). Увиђамо да испитаници млађег узраста ову заповест сматрају битнијом и значајнијом од старијих.

6. *Сећај се дана одмора да га светкујеш, шест дана ради и сврши све своје послове, а седми дан је одмор Господу Богу твојем:* утврђена је статистички значајна разлика $p < 0,05$ код ове заповести у односу на 4 узрастне групе: $F(3, 437) = 11,325$; $p = 0,000$. Накнадна поређења указала су да разлике постоје између испитаника 7. и 8. разреда основне школе и 4. разреда средње школе. Испитаници 7. разреда ОШ овој заповести дали су просечну оцену 4,86 ($SD = 3,372$). Испитаници 8. разреда ОШ овој заповести дали су просечну оцену 4,54 ($SD = 3,540$). Испитаници 4. разреда СШ овој заповести дали су просечну оцену 6,54 ($SD = 3,250$). Закључујемо да испитаници старијег узраста ову заповест процењују значајнијом него што то чине они млађег узраста.

Из свега горе наведеног се види да су при оцењивању свих Божијих заповести уочене разлике, као и да није увек случај да старији испитаници дају веће оцене тврдњама и да их боље процењују од млађих, док у неким случајевима постоји и разлика код приближно истог узраста. Ови се налази могу компарирати са налазима истраживања Поповића и Ристића из 1989. године, где су аутори закључили да је код млађе деце присутна етика правила, а код старије етика карактера, те да деца и млади увиђају и своју и туђу добру и лошу страну личности, па не можемо говорити само о добрим и моралним или само о лошим и неморалним особама, јер људи имају, у различитим степенима, и светлу страну и своје „подземље“ или „сенку“, и све је ствар унутрашње динамике и унутрашњег дијалога која ће страна личности превладати у којој ситуацији (хетерономија је ближа рђавој страни „самства“, а аутономија доброј).

3.2.2. Значај независних варијабли (пол, место, узраст) за есхатолошку моралност

А - пол као фактор разлика у вери и есхатологији

У првом делу упитника утврђиване су разлике у односу на специфична обележја, па је у складу са тим исто урађено и са другим делом упитника. Т – тестом независних

узорака, који пореди средње вредности непрекидне променљиве, добијени су подаци у вези пола и вере и есхатологије. Резултати указују да статистички значајна разлика постоји само код следеће 4 тврдње (приказ комплетних анализа овог дела рада дат је у Прилогу 3а.):

Табела 35. – *Значајност разлика између пола и вере и есхатологије (Т – тест), са средњим вредностима тврдњи*

Тврдње	пол	N	AS	SD	t	df	p
А	мушки	202	3,23	1,221	2,003	434	,045
	женски	234	2,99	1,275			
Б	мушки	201	3,21	1,138	2,203	434	,028
	женски	235	2,97	1,119			
В	мушки	205	3,24	1,114	-2,586	438	,010
	женски	235	3,52	1,181			
Г	мушки	188	2,21	1,457	2,812	409	,005
	женски	223	1,84	1,169			

А: Бог је вечни створитељ, законодавац и вечни судија; **Б:** Вечни живот је награда и праведна плата за моралан живот по заповестима Божијим; **В:** Вера и молитва помажу ми у тешким ситуацијама, сећањем на могућност добијања награде и казне; **Г:** Не молим за опроштај никада никога јер је то показатељ моје слабости и кукавичлука.

Инспекцијом Табеле 35. закључује се да је постојала статистички значајна разлика између тврдње А и пола (мушкарци AS = 3,23, SD = 1,221; жене AS = 2,99, SD = 1,275), **t (434) = 2,003, p = 0,045** у корист мушког пола. Односно, статистички је значајна разлика између оцена које су давали испитаници мушког и женског пола оцењујући тврдњу: *Бог је вечни створитељ, законодавац и вечни судија*. За мушке ова тврдња има већи духовни значај и моралну тежину него за женске. Треба додати да израчунати ета квадрат (ета квадрат = 0,001) говори да је разлика између средњих вредности обележја по групама била мала. Утврђена је статистички значајна разлика код тврдње Б и пола (мушкарци AS = 3,21, SD = 1,138; жене AS = 2,97, SD = 1,119), **t (434) = 2,203, p = 0,028**. Мушки испитаници сматрају да је тврдња: *Вечни живот је награда и праведна плата за моралан живот по заповестима Божијим*, већег духовног значаја и моралне тежине него што то сматрају женски. Израчунати ета квадрат од 0,011 говори да је разлика између средњих

вредности обележја по групама била мала.

Утврђена је статистички значајна разлика између тврдње В и пола, где су присутни резултати који говоре да женски испитаници ($AS = 3,52$, $SD = 1,181$) сматрају да је ова тврдња (*Помажу ми у тешким ситуацијама, сећањем на могућност добијања награде и казне*) значајнија, тј. има већи духовни и морални значај него што то сматрају мушки ($AS = 3,24$, $SD = 1,114$), $t(438) = -2,586$, $p = 0,010$. Ета квадрат од 0,015 указује на малу разлику између средњих вредности обележја по групама.

Разлика између пола уочена је још код тврдње: *Не молим за опроштај никада никога јер је то показатељ моје слабости и кукавичлука*. Мушки испитаници ову тврдњу сматрају битнијом, она се поклапа са њиховим поимањем покајања ($AS = 2,21$, $SD = 1,457$), док женски овој тврдњи не придају велики значај ($AS = 1,84$, $SD = 1,169$), $t(409) = -2,812$, $p = 0,005$. Израчунати ета квадрат (ета квадрат = 0,002) говори да је разлика између средњих вредности обележја по групама била мала.

Слично резултатима који говоре о систему вредности испитаника, и у погледу ставова о вери и есхатологији, испитаници мушког и женског пола се не слажу и немају исто мишљење у вези са свим тврдњама. Узимајући у обзир да су Т-тестом испитиване 4 тврдње другог упитника, и да је уочена статистичка разлика између све четири групе, док ета квадрат говори да су уочене мале разлике у аритметичким срединама, може се тврдити да постоји мала разлика између укупних ставова о вери и есхатологији и пола. Видимо да се испитаници мушког пола налазе на хетерономном степену развоја моралности, и да углавном Бога доживљавају као законодавца и праведног судију, а такође им недостаје узрастање у погледу праштања, јер им је понос и чврстина ега битна карактерна црта, и не придају много значаја емоцијама, које представљају врло битан фактор у саосећању са ближњима, али и у поимању Бога као вољене личности. Са овим резултатима могу бити компарирани резултати истраживања Блејка, Луиса и Тирија (Tirri & Tallent-Runnels & Nokelainen, 2005), који су показали да женски испитаници имају више интересовања за духовна и верска питања од мушких, те да на емоционалнији начин изражавају своју религиозност.

Б – место као фактор разлика у вери и есхатологији

Како би биле утврђене разлике између есхатологије и места одакле долазе испитаници, примењен је Т – тест независних узорака и утврђено је да разлика постоји само код 4 тврдње. Резултати су приказани у доле наведеној Табели 36, док је приказ комплетних анализа овог дела рада дат у Прилогу 36.

Табела 36. – *Значајност разлика између места и вере и есхатологије (Т-тест), са средњим вредностима одговора у односу на место*

Тврдње	средина	N	AS	SD	t	df	p
A	село	178	2,89	1,167	-2,919	440	,004
	град	264	3,24	1,255			
B	село	179	3,06	1,413	-2,327	443	,020
	град	266	3,36	1,317			
B	село	180	3,26	1,312	-2,159	442	,031
	град	264	3,51	1,226			
Г	село	179	3,27	1,155	-2,252	442	,025
	град	265	3,55	1,345			

A: Бога сусрећем у Цркви када палим свећу за своје здравље, својих најмилијих или за покој душе мени драгих покојника; B: Вера и молитва ми помажу у решавању моралних дилема и доношењу праве одлуке; B: Молим за опроштај због свести о моралном преступу који је учињен и могућим последицама; Г: Опраштамо због поштовања речи из Светог Писма.

Увидом у Табелу 36. добија се слика о разликама између средина из којих долазе ученици и процењивања значаја одређених тврдњи. Разлика је уочена код тврдње *Сусрећем га у Цркви када палим свећу за своје здравље, својих најмилијих, или за покој душе мени драгих покојника*. Резултати средњих вредности упућују на то да испитаници из сеоских средина (AS = 2,89, SD = 1,167) мање цене и вреднују ову тврдњу, од оних из градских средина (AS = 3,24, SD = 1,255), **t (440) = -2,919, p = 0,004**. Ета квадрат од 0,02 говори о малој разлици између средњих вредности обележја по групама.

Уочена је разлика између тврдње Б и средине. Испитаници који долазе из града (AS = 3,36, SD = 1,317) сматрају да је тврдња: *Молитва и вера ми помажу у решавању моралних дилема и доношењу праве одлуке*, значајнија и да има већу духовну и моралну

тежину него што то сматрају они из сеоских средина ($AS = 3,06$, $SD = 1,413$) $t(443) = -2,327$, $p = 0,020$. Ета квадрат од 0,01 говори о малој разлици између средњих вредности обележја по групама. Разлика је уочена и код тврдње: *Молимо за опроштај због свести о моралном преступу који је учињен и могућим последицама тога греха*. Испитаници из града ($AS = 3,51$, $SD = 1,226$) ову тврдњу процењују значајнијом него што чине они са села ($AS = 3,26$, $SD = 1,312$) $t(442) = -2,252$, $p = 0,031$. Треба додати да израчунати ета квадрат (ета квадрат = 0,01) говори да је разлика између средњих вредности обележја по групама била мала. Уочена је статистички значајна разлика између тврдње: *Молимо за опроштај због поштовања речи из Светог Писма «и опрости нам дугове наше као што и ми опраштамо дужницима својим»* и места обитавања испитаника. Испитаници из градске средине ($AS = 3,55$, $SD = 1,345$) ову тврдњу процењују значајнијом и сматрају да има већу моралну тежину него они из сеоских средина ($AS = 3,27$, $SD = 1,155$), $t(442) = -2,252$, $p = 0,025$. Ета квадрат од 0,02 говори о малој разлици између средњих вредности обележја по групама.

Анализом горе наведених резултата увиђа се да у све четири тврдње о вери и есхатологији постоји мала статистички значајна разлика, па су поједине вредности високо вредноване на селу, док су друге вредноване у граду. Ове разлике, иако су статистички значајне, нису толико велике да би се могло говорити о разликама у вери и есхатологији испитаника са села и из града, што упућује на закључак да је верска настава имала позитиван утицај и на селу и у граду. Такође, могло се очекивати да постоји разлика у култури села и града, која би у овом случају превагнула у корист села, јер се може претпоставити да се религиозности придавало више пажње на селу, где је у периоду владавине атеизма на овим просторима, село под утицајем јачег патриотизма остало донекле заштићено од таласа атеизма, те је донекле очувало веру у вишем степену од градске средине.

В – узраст као фактор разлика у вери и есхатологији

У овом сегменту истраживања се покушало доћи до сазнања да ли постоји разлика у развијености система религиозних учења, есхатологије и узраста. Коришћена

је једнофакторска анализа варијансе. Издвојене су 4 групе (**група 1.**- 7. разред ОШ; **група 2.**- 8. разред ОШ; **група 3.** – 3. разред СШ; **група 4.** – 4. разред СШ), као и у претходном случају. У раду су представљене тврдње и ставови испитаника код којих постоји статистички значајна разлика у односу на узраст, док су накнадна поређења помоћу Тукејевог ХСД (Tukey HSD) теста указала међу којим групама је та разлика. Приказ комплетних анализа овог дела рада дат је у Прилогу 3в.

Табела 37. – *Значајност разлика између узраста, вере и есхатологије (АНОВА), разлике међу узрастним групама (Тукејев тест) и средње вредности тврдњи*

Твр.	N	F	p	(I) (J)		F	p	групе	AS	SD
				група	група					
А	438	4,159	,006	1	2	,074	,981	1	3.78	1.293
					3	,569*	,011	2	3.71	1.405
					4	,400	,105	3	3.21	1.480
				2	1	-.074	,981	4	3.38	1.379
					3	,496	,069			
					4	,326	,342			
				3	1	-.569*	,011			
					2	-.496	,069			
					4	-.170	,798			
				4	1	-.400	,105			
					2	-.326	,342			
					3	,170	,798			
Б	349	2,731	0,044	1	2	,465	,146	1	1.80	1.428
					3	-.165	,856	2	1.33	,966
					4	,135	,898	3	1.96	1.603
				2	1	-.465	,146	4	1.66	1.348
					3	-.629*	,031			
					4	-.330	,422			
				3	1	,165	,856			
					2	,629*	,031			
					4	,299	,460			
				4	1	-.135	,898			
					2	,330	,422			
					3	-.299	,460			
В	436	3,946	0,009	1	2	-.439	,056	1	3.01	1.321
					3	,156	,779	2	3.45	1.180
					4	-.167	,711	3	2.85	1.161
				2	1	,439	,056	4	3.18	1.261
					3	-.596*	,007			
					4	,272	,411			

				3	1	-,156	,779				
					2	-,569*	,007				
					4	-,324	,217				
			4	1	,167	,711					
				2	-,272	,411					
				3	,324	,217					
Г	438	3,671	0,012	1	2	,112	,912	1	3.01	1.321	
					3	,472*	,019	2	3.45	1.180	
					4	,369	,081	3	2.85	1.161	
			2	1	-,112	,912		4	3.18	1.261	
				3	,359	,187					
				4	,257	,449					
			3	1	-,472*	,019					
				2	-,359	,187					
				4	-,102	,925					
			4	1	-,369	,081					
				2	-,257	,449					
				3	,102	,925					
Д	436	3,084	0,027	1	2	-,047	,991	1	2.91	1.078	
					3	-,261	,304	2	1.83	1.267	
					4	,393*	,032	3	2.65	1.220	
			2	1	,047	,991		4	2.42	1.034	
				3	-,215	,566					
				4	-,347	,133					
			3	1	,261	,304					
				2	,215	,566					
				4	-,132	,824					
			4	1	,393	,032					
				2	,347	,133					
				3	,132	,824					
Ђ	431	2,817	0,039	1	2	,160	,752	1	2.91	1.460	
					3	,297	,207	2	3.29	1.132	
					4	,403*	,030	3	3.15	1.467	
			2	1	-,160	,752		4	3.04	1.157	
				3	,137	,848					
				4	,243	,442					
			3	1	-,297	,207					
				2	-,137	,848					
				4	,106	,902					
			4	1	-,403	,030					
				2	-,243	,442					
				3	-,106	,904					
Е	441	2,817	0,011	1	2	-,379	,181	1	2.95	1.397	
					3	-,297*	,006	2	3.33	1.327	

			4	-,246	,478	3	3.54	1.358	
	2		1	,379	,181	4	3.20	1.326	
			3	-,205	,725				
			4	,133	,897				
	3		1	,585*	,006				
			2	,205	,725				
			4	,338	,245				
	4		1	,246	,478				
			2	-,133	,897				
			3	-,338	,245				
Ж 438	4,159	0,006	1	2	-,450*	,038	1	3.06	1.173
				3	-,216	,534	2	3.33	1.176
				4	,120	,862	3	3.54	1.062
	2		1	,450	,038	4	3.20	1.368	
			3	,234	,549				
			4	,570*	,005				
	3		1	,216	,534				
			2	-,234	,549				
			4	,336	,169				
	4		1	-,120	,862				
			2	-,570*	,005				
			3	-,336	,169				

А: Верујем у Бога који је створио свет и дао нам Божије заповести и законе, на основу којих ће нас наградити или казнити за наше поступке и дела у току живота; Б: Не верујем у Бога; В: Бог је вечни створитељ, законодавац и праведни судија; Г: Бога сусрећем у Цркви када палим свећу за своје здравље, здравље својих најмилији или за покој душе мени драгих покојника; Д: Живот Вечни је награда и праведна плата за моралан живот по заповестима Божијим; Ђ: Живот Вечни је живот после смрти кроз потомство, дела и заслуге; Е: Вера и молитва ми помажу у решавању моралних дилема и доношењу праве одлуке за себе и друге од којих зависим; Ж: Праштамо због пропуста или грешке без извињења другог, али не заборављањем тога, ради предострожности да се исти грех не понови.

Инспекцијом горе наведене Табеле 37. може се закључити следеће:

а) Утврђена је статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$ код тврдње: *Верујем у Бога који је створио свет и дао нам Божије заповести и законе на основу којих ће нас наградити или казнити*, међу различитим старосним групама: $F(438) = 4,159$, $p = 0,006$. Упркос статистичкој значајности, стварна разлика између средњих вредности група врло је мала, величина те разлике, изражена помоћу показатеља ета квадрата, износи 0,02. Накнадна поређења помоћу Тукејевог ХСД теста указују да постоје статистички значајне разлике између групе 1. и 3. групе ($p = 0,011$). Средња вредност групе 1. ($AS = 3,78$, $SD = 1,293$) значајно се разликује од средње вредности

групе 3. ($AS = 3,21$, $SD = 1,480$). Другим речима, испитаници седмог разреда, дакле они млађи, ову тврдњу сматрају битнијом, и процењују је као тврдњу са већом моралном тежином од старијих из 3. разреда средње школе.

б) Утврђена је статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$ код тврдње: *Не верујем у Бога*, међу различитим старосним групама: $F(349) = 2,731$, $p = 0,044$. Разлика је уочљива између 2. и 3. групе. Испитаници осмог разреда за ову тврдњу имају просечну оцену од 1,33 ($SD = ,996$), док код испитаника 3. разреда СШ просечна оцена износи 1,96 ($SD = 1,603$). На основу наведених података може се рећи да су старији испитаници ову тврдњу оценили као значајнију него млађи. Другим речима, узраст је имао утицаја на процену вредности ове тврдње. Ета квадрат од 0,02 говори да је разлика између средњих вредности била мала, а увиђа се и да је мањи број испитаника давао одговор на ову тврдњу уопште, док ниске просечне оцене код обе групе указују да се ова тврдња процењивала ниским оценама (најчешће 1. и 2).

в) Утврђена је статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$ код тврдње: *Бог је вечни створитељ, законодавац и праведни судија*, међу различитим старосним групама $F(436) = 3,946$, $p = 0,009$. Разлика је уочљива између 2. и 3. групе. Средња вредност групе 2. је 3,45 ($SD = 1,180$), док је средња вредност 3. групе 2,85 ($SD = 1,161$). На основу наведених података може се рећи да су млађи испитаници (8. разред ОШ) ову тврдњу оценили као значајнију него старији (3. разреда СШ). Ета квадрат је 0,02 што значи да је разлика између средњих вредности група мала, али ипак статистички значајна.

г) Утврђена је статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$ код тврдње: *Сусрећем га у Цркви када палим свећу за своје здравље, својих најмилијих, или за покој душе мени драгих покојника*, међу различитим старосним групама $F(438) = 3,671$, $p = 0,012$. Разлика је уочљива између 1. и 3. групе. Средња вредност групе 1. је 3,34 ($SD = 1,231$), док је средња вредност 3. групе 2,86 ($SD = 1,205$). Може се закључити да је утицај узраста на ову тврдњу следећи: млађи испитаници, у овом случају они 7. разреда ову тврдњу процењују значајнијом него они старијег узраста, у овом случају из 3. разреда СШ. Ета квадрат од 0,02 говори да је разлика између средњих вредности била мала.

д) Утврђена је статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$ код тврдње: *Вечни живот је награда и праведна плата за моралан живот по заповестима Божијим* међу различитим старосним групама $F(436) = 3,084$, $p = 0,027$. Разлика је уочљива између 1. и 4. групе. Средња вредност групе 1. је 2,18 ($SD = 1,460$), док је средња вредност 3. групе 2,42 ($SD = 1,157$). На основу средњих вредности долази се до закључка да су старији испитаници (4. разред СШ) ову тврдњу сматрали значајнијом и давали јој већу моралну тежину него они млађег узраста (7. разред ОШ) Ета квадрат од 0,02 говори да је разлика између средњих вредности била мала.

ђ) Утврђена је статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$ код тврдње: *Вечни живот је живот после смрти кроз потомство, дела и заслуге*, међу различитим старосним групама $F(431) = 2,817$, $p = 0,039$. Разлика је уочљива између 1. и 4. групе. Испитаници седмог разреда за ову тврдњу имају просечну оцену од 2,91 ($SD = 1,078$), док испитаници 4. разреда СШ имају просечну оцену од 3,04 ($SD = 1,034$). На основу наведених података закључује се да су испитаници старијег узраста ову тврдњу проценили као тврдњу већег значаја и моралне тежине него млађи. Ета квадрат од 0,03 говори о малој разлици између средњих вредности група.

е) Утврђена је статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$ код тврдње: *Вера и молитва ми помажу у решавању моралних дилема и доношењу праве одлуке за себе и друге од којих зависим*, међу различитим старосним групама: $F(431) = 2,817$, $p = 0,011$. Упркос статистичкој значајности, стварна разлика између средњих вредности група врло је мала, величина те разлике, изражена помоћу показатеља ета квадрата, износи 0,05. Разлика је уочена између групе 1. и групе 3. Прва група има просечну оцену од 2,95, ($SD = 1,397$), док трећа група има просечну оцену од 3,54, ($SD = 1,358$). Закључује се да испитаници 4. разреда СШ, дакле они старији, ову тврдњу више вреднују, приписују јој већи духовни значај, од млађих (7. разред ОШ).

ж) Утврђена је статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$ код тврдње: *Опраштамо зог праштања пропуста или греха без извињења другог, али незаборављањем тога, ради предострожности да се исти грех не понови*, међу различитим старосним групама: $F(432) = 4,326$, $p = 0,005$. Упркос статистичкој

значајности, стварна разлика између средњих вредности група врло је мала, а величина те разлике, изражена помоћу показатеља ега квадрата, износи 0,03. Разлика је уочена између групе 1. и групе 2, и између групе 2. и групе 4. Прва група има просечну оцену од 3,06, (SD = 1,173), друга група има просечну оцену од 3,51 (SD = 1,176) док четврта група има просечну оцену од 2,94 (SD = 1,368). На основу наведених података може се констатовати да се испитаници млађег узраста међусобно разликују у процени ове тврдње, (они из осмог разреда ОШ дају веће оцене овој тврдњи од оних из седмог разреда ОШ), као и то да испитаници старијег узраста (четвртог разреда средње школе) ову тврдњу мање вреднују и придају јој мањи морални значај од млађих.

Из горе наведене анализе се види да су у свим тврдњама уочене мале статистички значајне разлике, као и да није увек случај да старији испитаници дају веће оцене тврдњама и да их боље процењују од млађих. Уочавамо да постоји и разлика код приближно истог узраста, али из већине резултата може се закључити да се млађи испитаници налазе на нижем степену узрастања у есхатолошкој моралности од старијих, те да Бога поимају углавном у јуридикчком смислу. Интересантно је још једном поменути да су старији испитаници тврдњу *Не верујем у Бога* оценили као значајнију од млађих, што можемо протумачити као последицу психолошког стања младих у периоду адолесценције, те бунта кроз који се доводе у сумњу многи ауторитети. Ово би се могло посматрати и као један од ефеката верске наставе, јер би било логично да после четрнаест година верске наставе у школама, млади имају другачије ставове и осећања када је вера у Бога у питању, па се исто отвара као питање које тражи нова истраживања фокусирана на посебне елементе, као што је ово питање, односно на тражење разлога за овакве ставове.

3.2.3. Структура односа према значајним постулатима вере и ниво есхатолошког узрастања младих

Како се овим истраживањем настоји доћи до података који би унеколико редуковали недоречености и контрадикторности у аспекту утицаја верске наставе на остварење моралних квалитета личности младих, чији је, из угла задатака верске наставе,

циљ узрастање у есхатолошкој моралности, оно представља и тестирање хипотезе о статистичкој значајности везе сета религиозних и сета моралних својстава са индикаторима остварења моралности на основношколском и средњошколском узрасту. Индиректно се разматра и питање компатибилности религиозности и моралности младих. Следећи корак фокусира питање вере и есхатологије, односно посматра се структура односа према значајним постулатима вере и на тај начин настоји се сагледати ниво есхатолошког узрастања младих који похађају верску наставу, дакле, суштина циља и задатака верске наставе.

Увидом у Табелу 38. може се закључити да је вредност Кајзер-Мајер-Олкиновог показатеља 0,547 што је близу вредности која се препоручује (0,6) и показује се као значајно. Бартлетов тест сферичности хи квадрат теста (χ^2 6273,543 и степен слободe (df = 1378) достигао је статистичку значајност на нивоу $p \leq 0,00$ ($p=0,00$), што указује на факторабилност матрице о оправданости факторске анализе.

Табела 38. – *Кајзер-Мајер-Олкинов показатељ и Бартлетов тест сферичности*

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,547
	Approx. Chi-Square	6273,543
Bartlett's Test of Sphericity	Df	1378
	Sig.	,000

Табела 39. - *Матрица структуре издвојених фактора*

Component	Total Variance Explained					
	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,650	10,660	10,660	5,650	10,660	10,660
2	3,976	7,501	18,161	3,976	7,501	18,161
3	3,209	6,055	24,217	3,209	6,055	24,217
4	2,365	4,463	28,679	2,365	4,463	28,679
5	2,136	4,031	32,710	2,136	4,031	32,710
6	1,932	3,644	36,355	1,932	3,644	36,355
7	1,805	3,405	39,760	1,805	3,405	39,760

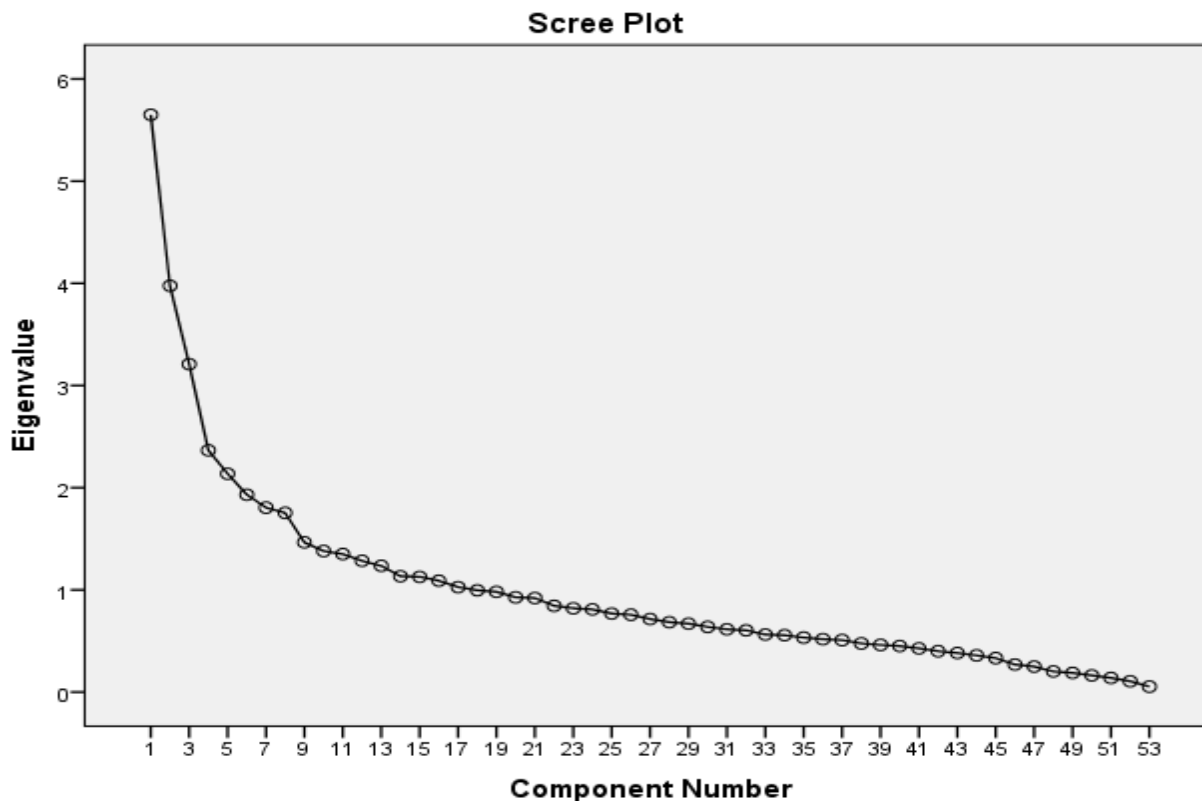
8	1,753	3,308	43,068	1,753	3,308	43,068
9	1,465	2,764	45,832	1,465	2,764	45,832
10	1,380	2,604	48,436	1,380	2,604	48,436
11	1,350	2,547	50,983	1,350	2,547	50,983
12	1,285	2,424	53,406	1,285	2,424	53,406
13	1,235	2,331	55,737	1,235	2,331	55,737
14	1,134	2,139	57,876	1,134	2,139	57,876
15	1,127	2,127	60,003	1,127	2,127	60,003
16	1,090	2,056	62,060	1,090	2,056	62,060
17	1,027	1,938	63,997	1,027	1,938	63,997
18	,996	1,879	65,877			
19	,981	1,851	67,728			
20	,927	1,750	69,478			
21	,920	1,736	71,214			
22	,844	1,593	72,807			
23	,820	1,547	74,354			
24	,809	1,526	75,880			
25	,768	1,450	77,329			
26	,757	1,428	78,757			
27	,714	1,348	80,105			
28	,684	1,290	81,395			
29	,669	1,263	82,658			
30	,638	1,204	83,862			
31	,614	1,159	85,020			
32	,604	1,141	86,161			
33	,562	1,061	87,222			
34	,556	1,050	88,272			
35	,533	1,006	89,278			
36	,517	,976	90,254			
37	,509	,960	91,214			
38	,476	,898	92,113			
39	,461	,870	92,983			
40	,451	,850	93,833			
41	,427	,806	94,639			
42	,400	,754	95,393			
43	,382	,721	96,115			
44	,359	,678	96,792			
45	,332	,627	97,419			
46	,269	,508	97,927			

47	,249	,470	98,397		
48	,201	,380	98,777		
49	,188	,354	99,131		
50	,163	,308	99,439		
51	,138	,261	99,700		
52	,106	,200	99,900		
53	,053	,100	100,000		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Факторском анализом са Промакс ротацијом екстраховани су фактори, а коришћен је критеријум карактеристичног корена преко 1 за добијање фактора. Задржане су све ставке из инструмента подељене у 17 главних фактора, који објашњавају 63,997% варијансе.

Графикон 7: Дијаграм превоја



Укупан проценат објашњене варијансе заједно са фактором 17 износи 63,997 % варијансе, што је оптималан број који може бити задржан. У складу са Табелом 39. и

Графиконом 7. матрица структуре издвојених фактора и приказаним дијаграмом превоја, направљен је пресек на деветом фактору, тј. на месту где фактори крећу да се групишу у силазни низ.

Табела 40. Матрица структуре ротираних фактора

		Component Matrix^a																
		Component																
A.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1.		,690																
2.			,432						,351									
3.		,463																,325
4.			,483								,335							
5.		,383	,442															
6.		,349								-,327					-,395			
7.						,508												
8.									,352	,422								
9.		,350									,405							

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 17 components extracted. *-називи за ајтеме дати су испод*

-
1. Литургија је Царство Небеско на земљи и сусрет са Богом у Светом причешћу;
 2. Вечни живот је васкрсење мртвих у другом доласку Христовом и остварење наше узвишене моралне личности;
 3. Бог је Господ Исус Христос који је љубављу и вољом Бога Оца присутан у Цркви и Светој Литургији;
 4. Бог је невидљива и непозната сила која се појављује кроз узвишена морална и религиозна осећања у срцу и души;
 5. Бог је врхунско и универзално морално начело добра, правде и љубави;
 6. Не верујем у живот после смрти и сматрам да у овоземаљском животу треба да поштујем морална начела и друштвене законе;
 7. Вечни живот је живот после смрти кроз потомство, дела и заслуге;
 8. Бог је вечни створитељ, законодавац и вечни судија;
 9. Вечни живот је награда и праведна плата за моралан живот по заповестима Божијим.

На матрици структуре ротираних фактора у Табели 40. види се факторска засићеност на сваком фактору. Као критеријум минималног засићења ставки узета је вредност =,350. Сва остала засићења ремете јасноћу структуре и зато су занемарена.

На основу претходног издвојене су следеће ставке и именовани фактори.

-Први фактор добио је назив: „*Узрастањем у извршавању заповести Божијих, Бога најпотпуније сусрећемо у Светој Литургији*“, а у складу са садржајем ставки које спадају у оквир овога фактора: *Литургија је Царство Небеско на земљи и сусрет са Богом у Светом причешћу; Бог је Господ Исус Христос који је љубављу и вољом Бога Оца присутан у Цркви и Светој Литургији; Бог је врхунско и универзално морално начело добра, правде и љубави; Вечни живот је награда и праведна плата за моралан живот по заповестима Божијим;*

-Други фактор је добио назив: „*Бог је универзално морално начело које ћемо сусрести у другом доласку Христовом кроз васкрсење*“ а у складу са садржајем ставке која спада у оквир овога фактора: *Вечни живот је васкрсење мртвих у другом доласку Христовом и остварење наше узвишене моралне личности; Бог је невидљива и непозната сила која се појављује кроз узвишена морална и религиозна осећања у срцу и души; Бог је врхунско и универзално морално начело добра, правде и љубави.*

-Трећи и четврти фактор немају садржаја који спадају у њихове оквире.

-Пети фактор је добио назив: „*Вечни живот се остварује кроз потомство, дела и заслуге*“, а у складу са садржајем ставке која спада у оквир овога фактора: *Вечни живот је живот после смрти кроз потомство, дела и заслуге.*

-Шести и седми фактор немају садржаја који спадају у њихове оквире.

-Осми фактор је добио назив: „*Бог је законодавац и вечни судија којег ћемо сусрести у другом доласку Христовом*“, а у складу са садржајем ставки које спадају у оквир овога фактора: *Вечни живот је васкрсење мртвих у другом доласку Христовом и остварење наше узвишене моралне личности; Бог је вечни створитељ, законодавац и вечни судија.*

-Девети фактор је добио назив: „*Бог је вечни судија*“, а у складу са садржајем ставки које спадају у оквир овога фактора: *Бог је вечни створитељ, законодавац и вечни судија.*

-Десети фактор је добио назив: „*Вечни живот је награда за живот по заповестима Божијим*“, а у складу са садржајем ставки које спадају у оквир овога фактора: *Вечни живот је награда и праведна плата за моралан живот по заповестима Божијим*.

Посматрањем издвојених фактора уочава се да је присутна израженост хетерономне моралности, у смислу Колбергових и Пијажеових развојних стадијума моралности. Види се из претходног да је први садржајно дефинисан извршавањем заповести Божијих као припреми за сусрет са Богом у Светој Литургији, други поимањем Бога као универзалног моралног начела, док пети, осми, девети и десети описују Бога као вечног законодавца и судију. Дакле, поменути фактори су садржајно сродни, будући да испуњавање заповести, поштовање закона и страх од казне диктирају морално понашање. Интројекција још увек за основу има спољашњи ауторитет. У овом случају, моралне норме које су зацртане у онтолошкој моралности још увек се налазе на степену страха од казне Божије. Корак даље, у смислу усклађивања моралног понашања са очекиваном есхатолошком моралношћу значио би усклађивање понашања које у основи има љубав према Богу, и љубав Бога према човеку. У складу са овим, сви фактори указују на есхатолошку моралност испитаника која је још увек у фази развоја и изграђивања, а у складу са Јанарасовом теоријом морала у контексту вечности (Јанарас, 2007). Горе наведени резултати одговарају на постављени задатак и утврђују да верска настава статистички значајно доприноси изградњи есхатолошке моралности младих, чиме се потврђују постављене општа и друга радна хипотеза.

3.3.1. Допринос верске наставе моралном формирању личности

Да би се дошло до сазнања какви су ставови испитаника по питању доприноса верске наставе моралном формирању личности, дата им је могућност процењивања значаја одређених фактора који су утицали на њихово опредељење за похађање верске наставе, као и да исте рангирају према моралној тежини и духовном значају (Прилог 1в.). Резултати су добијени на основу дескриптивне статистике. Фокус је стављен на тврдње са највећом просечном оценом (AS), јер су те тврдње оцењене као најзначајније, и као оне које се највише поклапају са поимањима испитаника. На овај начин се желела добити широка и комплексна слика о ставовима испитаника према верској настави и

вероучитељу, те да се изведу из тога одређени закључци који би били корисни за евентуално кориговање спорних чинилаца у извођењу верске наставе.

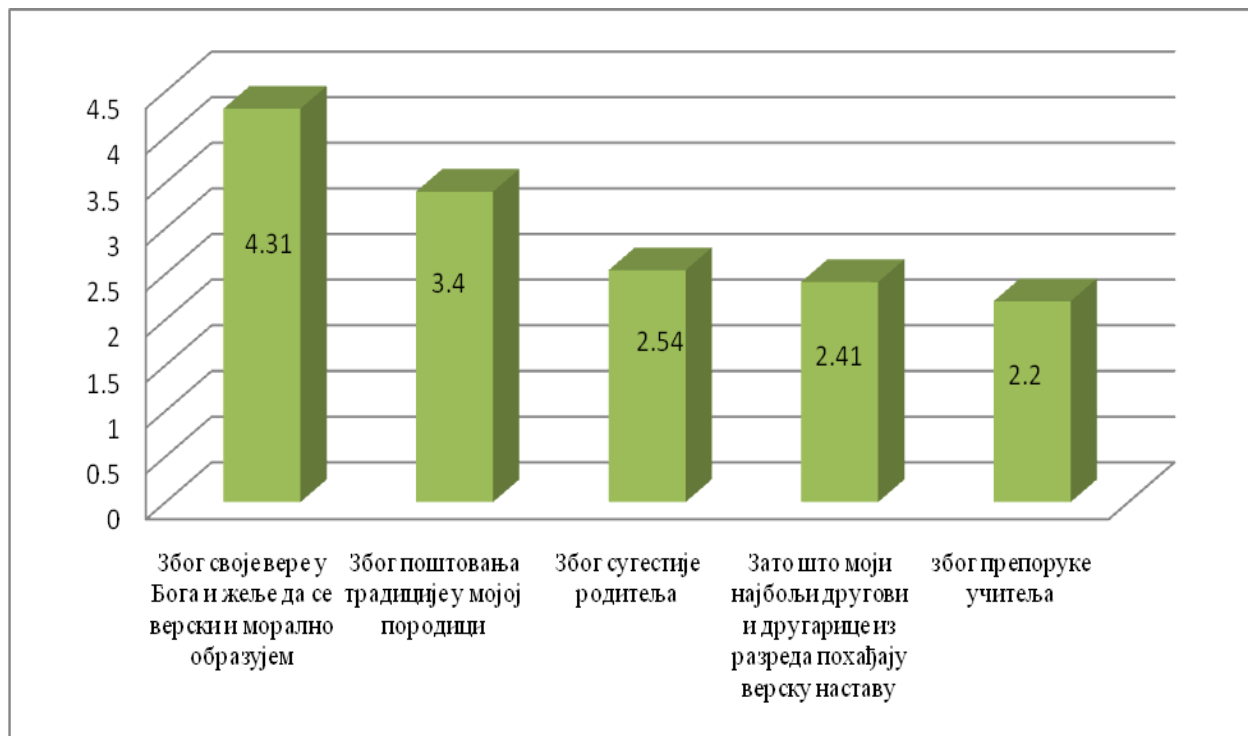
3.3.2. Процена значаја тврдњи везаних за верску наставу

У жељи да се сагледа досадашња рефлексија похађања верске наставе, те да се испитају мишљења и ставови испитаника у вези са појединим сегментима верске наставе, коришћен је трећи сегмент упитника, у којем су испитаници имали задатак да рангирају и процене значај појединих тврдњи. На основу добијених резултата уочени су разлози опредељења испитаника за овај предмет, као и њихова процена доприноса верској настави, као средству савременог верског васпитања моралности. Показатељи дескриптивне статистике указују следеће:

Табела 41. - *Разлози опредељења за верску наставу*

Тврдња	N	AS	SD	Skewness	Kurtosis
Због своје вере у Бога и жеље да се верски и морално образујем	443	4.31	1.334	-1.390	1.704
Због поштовања традиције у мојој породици	440	3.40	1.043	-.682	-.389
Због сугестије родитеља	439	2.54	1.103	.088	-.555
Зато што моји најбољи другови и другарице из разреда похађају верску наставу	436	2.41	1.259	.660	-.677
Због препоруке учитеља	434	2.20	1.341	.794	-.594

Графикон 8. - Средње вредности одговора - Разлог опредељења за верску наставу



Инспекцијом Табеле 41. и Графикона 8. увиђају се дескриптивни показатељи који говоре о разлозима опредељења испитаника за похађање верске наставе. Као најзначајнији разлог истиче се тврдња: Определио/ла сам се за верску наставу *Због своје вере у Бога и жеље да се верски и морално образујем* (AS износи 4,31). Просечно одступање од аритметичке средине, тј. стандардна девијација износи 1,334. Ова тврдња има највећу просечну оцену, добијену на основу 443 одговора испитаника. Skewness (асиметрија) и kurtosis (спљоштеност) нам говоре о расподели вредности за ову тврдњу. Вредност скјуниса је негативна (-1,390) што говори да је већина резултата десно од средње вредности, међу већим оценама, док је вредност куртозиса већа од 0 (1,740) што говори да је расподела вредности нормална. Од свих наведених тврдњи, испитаници су ову сматрали најзначајнијом, што указује на њихову високу свест о потреби изучавања овог наставног предмета, на основу своје личне, слободне воље и жеље за узрастањем у интелектуалном, али и верском погледу, после чега се може придати значај породичној

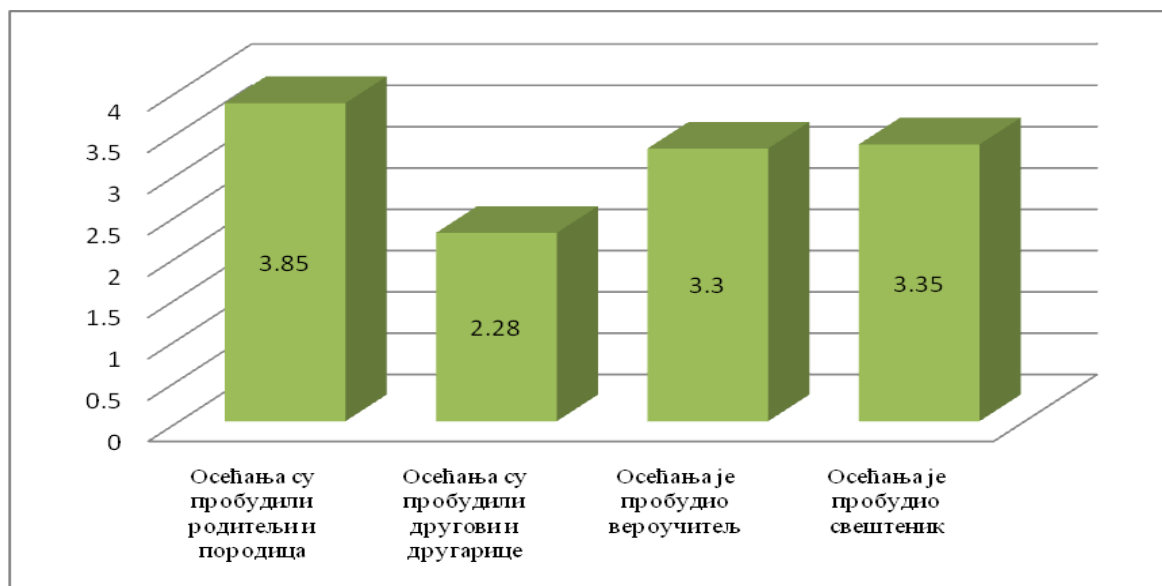
традицији, сугестији родитеља, препоруци вршњака, па и сугестији учитеља. Ова тврдња је и требала да представља најзначајнији разлог за одређење испитаника за верску наставу, па се сходно томе може констатовати да се они налазе на аутономном степену развоја моралности према Пијажеу и Колбергу, односно да имају развијену есхатолошку моралност према Јанарасу, и интринзичну религиозност према Олпорту.

Да би се испитаници определили за верску наставу потребно је да имају развијена верска осећања. Најбоље је кад на њихов развој утиче више фактора, а на основу одговора испитаника издвојени су најбитнији фактори, што је представљено у Табели 42. односно на Графикону 9.

Табела 42. – *Верска осећања пробудио је:*

Тврдња	N	AS	SD	Skewness	Kurtosis
Осећања су пробудили родитељи и породица	440	3.85	1.397	-.877	-.616
Осећања су пробудили другови и другарице	436	2.28	1.052	.819	-.030
Осећања је пробудио вероучитељ	437	3.30	1.051	-.242	-.240
Осећања је пробудио свештеник	434	3.35	1.125	-.393	-.650

Графикон 9. – Средње вредности тврдње која се односи на буђење верских осећања



Приближне просечне оцене коју су добили вероучитељи и свештеници (вероучитељ AS = 3,30, свештеник AS = 3,35) казују о њиховом сличном утицају на развој верских осећања. Ипак, испитаници су проценили да су највећи утицај на пробуживање верских осећања имали родитељи, па је просечна оцена коју је добила ова тврдња 3,385, док је средња вредност 1,397. Показатељи су израчунати на основу 440 одговора испитаника. Негативна вредност скјуниса од -,877 говори да је већина оцена датих овој тврдњи била међу већима, док вредност куртозиса од -,616 (мања од 0) говори да је расподела резултата пљоснатија од нормале.

Ови налази говоре у прилог високом значају породичне верске традиције, као и високом степену поштовања према мишљењу, саветима и сугестијама родитеља, у контексту изграђивања свести, ставова и верских осећања. Све наведено је у складу са налазима истраживања Зуковић из 2003. године, којима је потврђена хипотеза да родитељи који живе у потпуној породици имају позитивнији однос према хришћанском схватању брака, породице и васпитања деце него родитељи који су разведени, али и једни и други сматрају да хришћанске вредности заузимају значајно место у породичном васпитању у процесу оздрављења савремене породице. Налази истраживања присутног у

овом раду су такође компатибилни са налазима истраживања Зуковићке (Zuković, 2012), где су представљени ефекти верске наставе на мерене аспекте породичних односа и породичног функционисања.

Табела 43. – *Допринос верске наставе моралном формирању ученика*

Тврдње	N	AS	SD	Ske wness	Kurtosis
Учи нас да будемо добри и одговорни у односу према Богу, себи и ближњима	444	3.77	1.308	-.813	-.465
Друштвене односе чини квалитетнијим и толерантнијим кроз поштовање Божијих заповести	442	2.82	1.052	.313	-.579
Израђује и негује у нама послушност према Богу, породици и друштву	443	3.26	1.135	-.210	-.666
Учи нас, израђује и негује у нама хришћанске врлине као врхунска морална начела живота са Богом, припремајући нас тиме за живот вечни и Царство Небеско	442	3.24	1.933	.276	1.631

Ради добијања комплексне слике и сагледавања поља моралног васпитања, гледано кроз призму деловања Цркве и верске наставе, настојало се доћи до мишљења испитаника о значају доприноса верске наставе моралном формирању личности. Овај пут, фокус је био на моралном израђивању.

Као најзначајнији допринос верске наставе моралном формирању ученика, према мишљењу испитаних, издваја се следећи: *Верска настава нас учи да будемо добри и одговорни у односу према Богу, себи и ближњима*. Негативна вредност скјуниса (-,813) говори да су оцене даване овој тврдњи међу већима, десно од средње вредности, што говори и висока просечна оцена од 3,77. Стандардна девијација, као мера просечног одступања од средње вредности, износи 1,308. Вредност показатеља расподеле резултата (kurtosis), мањи је од 0, што указује да је крива нормалности поделе пљоснатија од нормалне. Средње вредности осталих тврдњи, које уједно осликавају процену значаја који им испитаници придају показане су у Табели 43. Ови налази говоре у прилог томе да се испитаници налазе на другом нивоу, односно на трећем стадијуму развоја

моралности - конвенционалне моралности, тј. међусобне нормативне моралности према Колберговој теорији. Ови резултати се могу компарирати са резултатима истраживања Стојиљковићке (Стојиљковић, 2009) који говоре у прилог томе да је морално расуђивање адолесцената у највећој мери на конвенционалном степену развоја, па се исправним сматра оно што је у складу са социјалним улогама и не одступа од званичног закона и реда, а аутономна морална позиција је достижна за појединце који су натпросечно интелигентни и нонкомформистички настројени. Слично овоме, резултати истраживања Манфреда Пирнера (Pirner, 2013) говоре да је већина испитаника у Немачкој сигурна да је хришћански систем и метод у образовној пракси могућ, да нуди високе вредности и има велики значај у плуралистичком друштву, јер је и сама хришћанска педагогија плуралистичка. На првом месту се налази консензус о приоритету хришћанске педагогије за социјалне и добротворне сврхе, што је у складу са алтруистичком сржи хришћанске љубави. Затим, ту је огроман број позитивних ставова датих „хришћанској слици човека“ или „хришћанским моралним вредностима“, који се често тумаче у складу са нормама хуманизма, демократије и људских права. Аутор „дивилним хришћанством“ означава оне идеје и аспекте хришћанства који су присутни у нашој култури данас, и које већина људи - укључујући и не-хришћане – поштује и има као моралне основе и начела, као и сами хришћани. Коначно, ови налази се могу компарирати са ставом Поткоњака (Поткоњак, 2016: 72), израженог у студији „Будимо људи – Циљ васпитања у православљу – светосављу“, који објашњава да се конкретни задаци образовања и васпитања изводе из целовито схваћеног и прихваћеног циља васпитања, циља који истовремено полази и од смисла човековог живота и од потреба човека, који уважава оптимистички став и поглед на човека и његове неограничене развојне могућности, који гледа на човека као целовито духовно – божанско - биће, различито од других бића, које схвата човека као биће односа, као члана друштвене заједнице, као важног активног чиниоца сопственог развоја и изграђивања у себе свих оних врлина а и система врлина и вредности којима ће он остваривати и своје егзистенцијалне, али и своје духовне - божанске - потребе.

Табела 44. - *Допринос верске наставе моралном развоју личности зависи:*

Тврдње	N	AS	SD	Skewness	Kurtosis
Од особина личности вероучитеља	444	2.92	1.452	.076	-1.283
Од породичног васпитања и утицаја друштвене средине	444	3.38	1.284	-.302	1.140
Од личног става, интелектуалног израђивања верских истина, моралних знања и осећања ученика	443	3.38	1.341	-.416	-.933
Од редовног учешћа ученика у црквеном животу и Светој Литургији	444	3.18	1.346	.145	-.548
Од редовног и активног похађања верске наставе у школи	441	2.33	1.367	.712	-.692

Испитаници су требали да процене зависност моралног формирања од појединих фактора. На основу дескриптивне статистике, приказане у Табели 44. закључује се да су се две тврдње посебно истакле. Исту просечну оцену од 3,38 имају тврдња А - *Допринос моралном развоју личности зависи од породичног васпитања и утицаја друштвене средине* (SD = 1,284) и тврдња Б - *Допринос моралном развоју личности зависи од личног става, интелектуалног израђивања верских истина, моралних знања и осећања ученика* (SD = 1,341). Негативне вредности скјуниса у оба случаја (А = -,302; Б = -3,02) говоре да су у већем броју случаја биле десно од средње вредности, па су исте међу већима. У првом случају куртозис је већи од 0 и износи 1,140 што даје слику о нормалној расподели података, док је у другом случају расподела резултата пљоснатија од нормалне (kurtosis -,993). Инспекцијом Табеле 42. увиђамо да испитаници сматрају да најмањи допринос има личност самог вероучитеља, док њихови лични ставови, породично васпитање и друштвена средина ипак имају пресудан утицај, што је врло слично резултатима истраживања Зуковићке (Zuković, 2012), где се наводи позитиван утицај верске наставе на поштовање родитеља од стране адолесцената, допринос бољем породичном функционисању, комуникацији и заједништву, превазилажењу проблема, уз давање смисла, наде, мира и оптимизма, кроз нуђење доброг система вредности, зрелог односа и темеља за будући брак и породицу.

Иако се дошло до резултата приказаних у Табели 44. који говоре да испитаници сматрају да вероучитељ нема великог значаја и доприноса у њиховом моралном уздизању, теоријска сазнања ипак говоре супротно.

Табела 45. - *Допринос вероучитеља зависи:*

Тврдње	N	AS	SD	Skewness	Kurtosis
Од његових позитивних особина личности	446	3.29	1.363	-.196	-1.276
Од познавања садржаја које преноси ученицима	445	3.34	1.121	-.061	-.860
Од интересантности начина представљања верских садржаја	444	3.25	1.193	-.093	-.833
Од бриге за моралним и верским узрастањем ученика	443	3.12	1.339	.017	-1.260

Личност и компетенције самог наставника, у овом случају вероучитеља, круцијалне су. У складу са тим, желела су се сазнати мишљења ученика верске наставе о доприносу вероучитеља верској настави и остваривању њених циљева и задатака. Највећу просечну оцену добила је тврдња која се односила на аспект теолошког образовања вероучитеља и она гласи: *Допринос вероучитеља зависи од познавања садржаја које преноси ученицима*. Просечна оцена ове тврдње износи 3,34 а стандардна девијација 1,121. Негативна вредност скјуниса од -,061 указује да је у већем броју случаја било високих оцена које су придаване током процене, док је куртозис мањи од 0, и износи -,860, што говори о расподели резултата која је плјоснатија од нормалне. Дескриптивна статистика рачуната је на основу 445 оцена, док су показатељи за остале тврдње наведени у Табели 45.

Према налазима већ цитираног истраживања спроведеног у Немачкој 2004. године (Pirner, 2013), многи аспекти хришћанске педагогије, њени циљеви и садржаји могу бити прихваћени, јер нуде добре моралне смернице и неверујућим ученицима, али се наглашава став да је лична религиозност обавеза наставника верске наставе. Један став је да је пример личног живота наставника битан и ефикасан елемент у настави и образовању; а други став је, да педагошки допринос наставници дају кроз своју индивидуалност, која је у обавези да открије личну мотивацију и духовни темељ

њиховог живота, из теолошких, психолошких и социјалних разлога. Ђорђевић (Ђорђевић, 2002: 38) сматра да верску наставу треба да излажу квалификовани вероучитељи, а када су у питању верске секте едуковани кадар (психолози, социолози, педагози, теолози, неуропсихијатри...). Наводећи битне карактеристике вероучитеља, Грандић (Грандић, 2004: 64) наглашава да организатори и прихватиоци религијског васпитања и наставе веронауке, треба да буду свесни велике одговорности и сложености тог чина и процеса, те да претходно и упоредо стрпљиво раде на развоју одговарајуће религијске педагогије тј. методике наставе веронауке. Према Кубурићки (Кубурић, 2009) велики, такорећи пресудан значај за успешну реализацију верске наставе има личност вероучитеља; њега треба да одликују љубав према деци и свом позиву, знање, саосећајност, оптимизам, истрајност, искреност и низ других особина. Слично овоме, Зуковићка (Зуковић, 2006) наглашава да стручни идентитет вероучитеља подразумева целовитост његовог теолошког и педагошког образовања, као и складност његовог духовно-верничког и стручног идентитета. Он треба да буде обдарен истинском добротом, великодушношћу и отвореношћу, као и да својим животом и деловањем буде сведок, пратилац и саучесник у процесу верског сазревања ученика.

Табела 46. - Начини извођења наставе који доприносе моралном узрастању ученика

Тврдње	N	AS	SD	Skewness	Kurtosis
Класичан начин поучавања о теоријским истинама вере	438	2.94	1.491	.090	-1.117
Презентовање религиозних садржаја и историјских догађаја путем документарних или анимираних филмова	438	3.25	1.189	-.092	-.841
Слушање духовне музике и неговање црквеног певања	439	2.74	1.234	.824	2.322
Посета Светим храмовима и учествовање у црквеним богослужењима, уз тумачење смисла црквених празника и богослужбених радњи	438	3.75	1.365	-.509	-.566
Употреба информационо-комуникационих технологија уз праћење друштвених мрежа (фејсбука, твитера) и веб-сајт презентација црквених институција и профила црквених великодостојника	431	2.39	1.541	.627	-.921

Како би верска настава била добро организована и успешна у остваривању своје мисије, неопходно је да се ослања на педагошка сазнања и уважава педагошке законитости. Усвајање теолошких знања треба да буде усмерено ка целокупном и свестраном развоју личности, да утиче на емоционалне, интелектуалне, физичке, естетске и моралне снаге и способности личности. Обзиром на специфичност верске наставе, вероучитељ има широке могућности примене различитих наставних метода и средстава. Према схватањима испитаника, која су приказана у Табели 46, као најзначајнији начин извођења верске наставе истиче се: *Посета Светим храмовима и учествовање у црквеним богослужењима, уз тумачење смисла црквених празника и богослужбених радњи* ($AS = 3,75$; $SD = 1,365$). Оцену за ову тврдњу дало је 438 испитаника, а показатељи расподеле података skewness и kurtosis говоре да је замишљена крива вредности одговора плjosната (kurtosis $-0,566$), а да се већина резултата налази међу већим оценама (skewness је негативан и износи $-0,509$). Најмању просечну оцену добиле су информационо-комуникационе технологије ($AS = 2,39$). На основу дескриптивне статистике, може се закључити да испитаници воле и желе да буду проактивни и субјекти васпитања и образовања, када је у питању верска настава.

Ови резултати потврђују православне теолошке ставове по питању богослужења, која су кроз целокупну историју Цркве Христове била најпотпунији израз и ризница Божанског Откровења и моралног васпитања, не само изражавајући и представљајући спасоносне догађаје из Христовог живота, смрти, васкрсења и вазнесења, него остварујући и живо нам дарујући икону будућег вечног Царства Небеског. Ипак, „евхаристијски доживљај светости, који се једино остварује у Цркви, је највећи и најузвишенији“ (Зизјулас, 2001: 47). Црква најречитије и најизразитије исказује себе кроз свој молитвени живот. Молитва је њен став и њен језик према Тројичном Богу, који нам се најлепше показао кроз оваплоћеног Бога Логоса. Боголиком и богочезњивом бићу - човеку ништа није природније и потребније него да стално буде у метанијском молитвеном чезнућу за Богом, да се добровољно претвори у молитвену стрелу бесмртне христочежњивости... Једино вера унутар нас, вера са свим светим тајнама и

врлинама, морално васпитава и гради у нашој души чудесну тајну и лик Богочовековог тела, Цркве. Притом, молитвено богословље открива ову вечну истину: „Света Евхаристија је свепуноћа Цркве; она је врх изнад свих врхова, пуноћа изнад сваке пуноће. Она је живи, свесавршени Богочовек Господ Христос, сав присутан Својом Богочовечанском свепуноћом у Цркви кроза све векове“ (Поповић, 1978: 258-259). Света Литургија уводи верне у Царство Христово, показује и даје да „окусимо и видимо како је добар Господ“ (Пс. 34, 8; 1Петр 2, 3), морално васпитава и преображава у живе учеснике Цркве као аутентичне заједнице иконичног Царства Небеског, у којем се достиже и остварује есхатолошки степен моралности, припремљен од постања света (Мт. 25, 34) и проповедан у целокупном Христовом учењу.

Шта би онда требало да буде хришћанско образовање и морално васпитање младих, ако не увођење у живот Цркве, откривање његовог значења, његових садржаја и његове сврхе? И како образовање и морално васпитање може увести било кога у живот Цркве, ако не учествовањем у литургијским службама, са једне стране, и њиховим тумачењем, са друге стране? „Окусите и видите како је добар Господ“: најпре – окусите, па онда – видите, тј. појмите. Метод литургијске катихезе је истински православни метод верског образовања и моралног васпитања зато што проистиче из саме Цркве и зато што је Црква његово одредиште. У прошлости су оглашени (катихумени) најпре били довођени на црквено сабрање, па су им тек онда објашњавани значење, радост и сврха таквог сабрања, а „и шта бисмо уопште и могли саопштавати у нашем хришћанском образовању данас, ако тумачењу не претходи искуство, све оно што смо несвесно удахнули и упили у себе чак и пре него што смо почели да га разумевамо?!“ (Шмеман, www.verujem.org). Будући да Хришћанство није „гносис“ – информација, знање о Богу, него искуство – заједница живота у Богу, горе презентовани резултати сведоче о високом степену еклисиолошке свести и есхатолошке моралности код испитаника, као и о педагошкој функцији Свете Литургије.

У контексту овог питања, Зорица Кубурић и Слађана Зуковић (Кубурић, Зуковић, 2010) говоре о примени наставних средстава у процесу реализације

верске наставе, где наводе позитивну употребну вредност визуелних наставних средстава (слике, фотографије, филмови, иконе, фреске) која уз побољшавање очигледности наставе, утичу и на изграђивање естетских вредности ученика. Као подгрупа ових средстава наводе се текстуални медији (уџбеници, приручници, зборници), док велику корист вероучитељи и ученици могу имати од аудитивних наставних средстава (адекватна духовна музика), као и од аудио-визуелних наставних средстава (филмови). Према речима Шевкушићке (Шевкушић, 2011: 67) „Резултати досадашњих истраживања квалитета верске наставе у школама у Србији указали су на то да један број ученика и родитеља има примедбе на реализацију верске наставе у погледу њене организације и услова рада, наставних метода и самог наставника“. Примедбе које су упућене наставницима верске наставе указују на потребу за њиховим темељнијим педагошко-психолошким и дидактичко-методичким образовањем, као и за организовањем стручног усавршавања ради упознавања наставника са наставним методама које су најпримереније развојним карактеристикама, предзнањима и способностима ученика. Квалитет сваке наставе у многоме зависи од предавача који је реализује, и „најбоље осмишљени програми нису успешни у пракси на „терену“ ако их реализују наставници који нису адекватно припремљени за свој позив, који немају одговарајућа знања и вештине неопходне за рад са ученицима, који немају неопходне личне карактеристике као што су љубав према свом позиву, ентузијазам и мотивација за сталним усавршавањем у професији“ (Шевкушић, 2011: 70). Са овим становиштем можемо упоредити резултате истраживања спроведеног у Великој Британији (O`Grady, 2010), који наводе да методе оцењивања треба ускладити са педагошким принципима. „Рефлексивна“ или „дијалогска“ метода, на основу разговора и размишљања, могу помоћи ученицима да имају шири увид у то како и колико су њихове идеје, вредности и капацитети по питању морала и религиозности у развоју. Друго, када су садржаји и методе верске наставе одређени, требало би дати шансу ученицима да размотре своје личне основе и утицаје на религиозност. Треће, кључни појмови интерпретативног приступа су заступање, тумачење и рефлексивност операционализовани као задатак да промовишу веће способности

размишљања, на начин који може бити посебно погодан за више способних ученика. Четврто, фокус на конкретна питања верске или културне разноликости, заједно са могућношћу дискутовања о решењима дијалога са другима, могу мотивисати ученике. Слично овоме, резултати истраживања спроведених у Финској, САД, Хонг Конгу и Бахреину (Tirri, Tallent-Runnels & Nokelainen, 2005), указују на потребу да наставници обухватају што више моралних, верских и духовних питања и садржаја у настави, јер управо ти садржаји у многоме утичу на будућност преадолесцената. Питања о моралу, духовности и религији увек одражавају филозофску и верску традицију одређене културе, а образовни системи у различитим земљама разликују се по питању моралног и верског образовања.

3.3.3. Значај независних варијабли (пол, место, узраст) за допринос верске наставе моралном формирању младих

Једна од независних варијабли чији је допринос развоју моралности посматран односи се на пол испитаника.

A - пол као фактор разлика у доприносу верске наставе

T – тестом независних узорака, који пореди средње вредности непрекидне променљиве, добијени су подаци у вези доприноса верске наставе моралном формирању личности и пола испитаника, и презентовани у Табели 47. Резултати указују да статистички значајна разлика постоји само код једне тврдње, док је приказ комплетних анализа овог дела рада дат у Прилогу 4а.

Табела 47. – *Значајност разлика између доприноса верске наставе и пола (T тест), са средњим вредностима тврдњи за T тест (пол)*

Твр.	пол	N	AS	SD	t	df	p
A	мушки	202	2,54	1,289	2,239	430	,026
	женски	230	2,27	1,222			

А: Определио/ла сам се за верску наставу зато што моји најбољи другови и другарице из разреда похађају верску наставу.

Инспекцијом Табеле 47. закључује се да је постојала статистички значајна разлика само код једне тврдње и пола. Односно, статистички је значајна разлика између оцена које су давали испитаници мушког и женског пола оцењујући тврдњу: *Определио/ла сам се за верску наставу зато што моји најбољи другови и другарице из разреда похађају верску наставу*, $t(430) = 2,239$; $p = 0,026$. Мушки испитаници сматрају овај разлог за опредељење ка верској настави битнијим и значајнијим од женских (мушки – $AS = 2,54$; $SD = 1,289$; женски – $AS = 2,27$; $SD = 1,222$). Из ових налаза се види да је механизам групне кохезије у периоду адолесценције јаче дошао до изражаја код мушких испитаника него код женских, као и да су мушки поводљивији за мишљењем, ставовима и поступцима вршњака, али и да имају развијенији осећај заједништва и припадности од женских.

Б – Место као фактор разлика у доприносу верске наставе

Како би било утврђено да ли постоје разлике у мишљењу по питању доприноса верске наставе моралном васпитању и узрастању испитаника и места одакле они долазе, примењен је Т – тест независних узорака и утврђено је да разлика постоји само код 4 тврдње. Резултати су приказани у Табели 48, док је приказ комплетних анализа овог дела рада дат у Прилогу 4б.

Табела 48. – *Значајност разлика између места и доприноса верске наставе (Т тест), са средњим вредностима тврдњи за Т тест (место)*

Твр.	средина	N	AS	SD	t	df	p
А	село	179	3,09	1,401	-3,758	442	,000
	град	264	3,58	1,264			
Б	село	180	3,16	1,108	-2,874	443	,004
	град	265	3,46	1,114			
В	село	180	2,91	1,239	-2,702	441	,007

	град	263	3,26	1,388			
Г	село	178	3,56	1,406	-2,458	436	,014
	град	260	3,88	1,323			

А: Допринос верске наставе моралном формирању личности ученика зависи од личног става, интелектуалног израђивања верских истина, моралних знања и осећања ученика; Б: Допринос вероучитеља зависи од познавања садржаја које преноси ученицима; В: Допринос вероучитеља зависи од бриге за морално и верско узрастање ученика; Г: Најбољи начин за извођење верске наставе огледа се у посетама светим храмовима и учешћу у црквеним богослужењима, уз тумачење смисла празника и богослужбених радњи

На основу анализа утврђено је да постоје 4 тврдње из доприноса верске наставе моралном формирању личности код којих је присутна статистичка значајност у односу на место обитавања испитаника. Код тврдње - *Допринос верске наставе моралном формирању ученика зависи од личног става, интелектуалног израђивања верских истина, моралних знања и осећања ученика*, уочена је статистичка значајност **t (442) = -3,758, p = 0,000**. Испитаници из градске средине ову тврдњу сматрају битнијом (AS = 3,58; SD = 1,264) него што је то случај код испитаника из сеоске средине. Израчунати ета квадрат од 0,02 говори о малој разлици између средњих вредности аритметичких средина. Разлике постоје и код схватања доприноса вероучитеља моралном узрастању ученика. Испитаници из градске средине (AS = 3,46; SD = 1,114) процењују теолошко образовање предавача битнијим него они из сеоске средине (AS = 3,16; SD = 1,108), а то потврђује статистичка значајност код схватања да *Допринос вероучитеља зависи од познавања садржаја које преноси ученицима*, **t (443) = -2,874, p = 0,004**. Израчунати ета квадрат од 0,01 говори о малој разлици између средњих вредности аритметичких средина. Још једна разлика уочена у сегменту доприноса вероучитеља моралном васпитању испитаника огледа се кроз процену тврдње: *Допринос вероучитеља зависи од бриге за морално и верско узрастање ученика*. Уочена је статистичка значајност **t (441) = -2,702, p = 0,007**. Испитаници из града процењују ову тврдњу битнијом и значајнијом (AS = 3,26; SD = 1,388) него они са села (AS = 2,91; SD = 1,239). Израчунати ета квадрат је 0,02 тако да је разлика између аритметичких средина мала. Последња тврдња у којој је уочена статистички значајна разлика у односу на место је: *Најбољи начин за извођење верске наставе огледа се у посетама светим храмовима и учешћу у црквеним богослужењима, уз тумачење смисла празника и богослужбених радњи*, **t (436) = -2,457,**

p = 0,014. И овај пут испитаници из града дају веће просечне оцене ($AS = 3,88$; $SD = 1,323$) од оних са села ($AS = 3,56$; $SD = 1,406$) при вредновању. Мала вредност ега квадрата од 0,01 указује на малу разлику међу аритметичким срединама.

Анализом горе наведених налаза увиђа се да у све четири тврдње о доприносу верске наставе моралном формирању личности постоји мала статистички значајна разлика, па су наведене вредности високо вредноване у граду, док су мање вредноване на селу. Ове разлике, иако су статистички значајне, нису толико велике да би се могло говорити о озбиљним разликама у мишљењу испитаника са села и из града по питању доприноса верске наставе, што упућује на закључак да је верска настава имала позитиван утицај и на селу и у граду. Такође, могло се очекивати да постоји разлика у култури села и града, која би у овом случају превагнула у корист града, јер видимо да испитаници из града више вреднују самосталност у приступу интелектуалном и верском изграђивању и узрастању, затим степен образовања вероучитеља, али имају и виши степен свести по питању значаја учествовања у богослужбеном животу Цркве, што говори у прилог томе да имају вишу еклисиолошку и есхатолошку свест од испитаника са села.

B – Узраст као фактор разлика у доприносу верске наставе

Помоћу једнофакторске анализе варијансе утврђивано је да ли постоје варијансе између различитих узрасних група. Групе су именоване на следећи начин: **група 1.** - 7. разред ОШ; **група 2.** - 8. разред ОШ; **група 3.** – 3. разред СШ; **група 4.** – 4. разред СШ. У Табели 49. су представљене тврдње и ставови испитаника код којих постоји статистички значајна разлика у односу на узраст, док су поређења помоћу Тукејевог ХСД (Tukey HSD) теста указала међу којим групама је та разлика. Приказ комплетних анализа овог дела рада дат је у Прилогу 4в.

Табела 49. – *Значајност разлика између узраста, разлике међу групама и средње вредности за допринос верске наставе (АНОВА)*

Твр.	N	F	p	(I)	(J)	F	p	групе	AS	SD
				група	група					

А	439	3,157	,025	1	2	,243	,552	1	4.58	1.040
					3	,420	,078	2	4.34	1.547
					4	,469*	,027	3	4.17	1.299
				2	1	-,243	,552	4	4.12	1.444
					3	,176	,881			
					4	,225	,625			
				3	1	-,420	,078			
					2	-,176	,881			
					4	,049	,993			
				4	1	-,469*	,027			
					2	-,225	,625			
					3	,049	,993			
Б	436	5,563	,001	1	2	-,162	,672	1	3.15	.985
					3	-,503*	,001	2	3.34	1.075
					4	-,386*	,016	3	3.61	1.100
				2	1	,162	,672	4	3.53	.961
					3	-,341	,108			
					4	-,224	,417			
				3	1	,503*	,001			
					2	,341	,108			
					4	,117	,830			
				4	1	,386*	,016			
					2	,224	,417			
					3	-,117	,830			
В	435	5,985	,001	1	2	,203	,545	1	2.45	1.034
					3	-,037	,994	2	2.25	1.171
					4	-,415	,075	3	2.40	1.041
				2	1	-,203	,545	4	2.87	1.125
					3	-,240	,440			
					4	-,618*	,000			
				3	1	,037	,994			
					2	,240	,440			
					4	-,378*	,050			
				4	1	,415	,075			
					2	,618*	,000			
					3	,378*	,050			
Г	450	3,885	,009	1	2	-,335	,278	1	2.20	1.328
					3	-,085	,964	2	2.53	1.443
					4	,296	,297	3	2.28	1.364
				2	1	,335	,278	4	1.90	1.196
					3	,250	,582			
					4	,631*	,005			
				3	1	,085	,964			
					2	-,250	,585			
					4	,381	,149			
				4	1	-,296	,297			
					2	,631*	,005			

			3		-,381	,149						
Д 439	10,298	,000	1	2	,113	,924	1	3.55	1.226			
				3	-,294	,671				2	3.44	1.144
				4	,701*	,000				3	3.75	1.218
			2	1	-,113	,924	4	2.85	1.525			
				3	-,307	,375						
				4	,588*	,008						
			3	1	,194	,671						
				2	,367	,375						
				4	,895*	,000						
			4	1	-,701*	,000						
				2	-,588*	,008						
				3	-,895*	,000						
Ђ 440	5,298	,001	1	2	,076	,977	1	3.36	1.353			
				3	,633	,002				2	3.29	1.419
				4	,061	,984				3	2.73	1.285
			2	1	-,076	,977	4	3.30	1.274			
				3	,585	,063						
				4	-,015*	1.00						
			3	1	-,633*	,002						
				2	-,585	,063						
				4	-,573*	,007						
			4	1	-,061	,984						
				2	,015	1.00						
				3	,573*	,007						
Е 442	3,109	,026	1	2	-,065	,986	1	3.08	1.328			
				3	-,506*	,024				2	3.14	1.416
				4	-,273	,375				3	2.58	1.432
			2	1	,065	,986	4	3.35	1.267			
				3	-,441	,118						
				4	-,208	,695						
			3	1	,506*	,024						
				2	,441	,118						
				4	-,233	,571						
			4	1	,273	,375						
				2	,208	,695						
				3	,233*	,571						
Ж 441	3,213	,023	1	2	-,474*	,013	1	3.16	1.119			
				3	-,207	,495				2	3.64	1.089
				4	-,123	,817				3	3.37	1.155
			2	1	,474	,013	4	3.28	1.098			
				3	,266	,364						
				4	,351	,695						
			3	1	,207	,495						

				2	-,266	,364				
				4	,084	,942				
			4	1	,123	,817				
				2	-,351	,117				
				3	-,084	,942				
З	440	3,440	,017	1	2	,316	,227	1	3.29	1.184
					3	,118	,876	2	2.98	1.182
					4	-,204	,522	3	3.17	1.158
				2	1	-,316	,227	4	3.50	1.210
					3	-,199	,665			
					4	-,520*	,011			
				3	1	-,118	,876			
					2	,199	,665			
					4	-,321	,179			
				4	1	,204	,533			
					2	,520*	,011			
					3	,321	,179			
И	434	6,797	,000	1	2	-,625	,989	1	2.96	1.176
					3	-,475*	,013	2	3.01	1.114
					4	-,560*	,001	3	3.44	1.284
				2	1	,052	,989	4	3.52	1.889
					3	-,424	,068			
					4	-,508	,072			
				3	1	,475*	,013			
					2	,424	,068			
					4	-,085	,949			
				4	1	,560*	,001			
					2	,508	,072			
					3	,085	,949			
Ј	435	2,840	,038	1	2	-,317	,259	1	2.75	1.468
					3	,110	,908	2	3.07	1.153
					4	,160	,732	3	2.64	1.238
				2	1	,317	,259	4	2.59	.982
					3	,427	,087			
					4	-,477*	,031			
				3	1	-,110	,908			
					2	-,427	,087			
					4	,050	,990			
				4	1	-,160	,732			
					2	-,477*	,031			
					3	-,050	,990			

А: Определио/ла сам се за веронауку због своје вере у Бога и жеље да се верски и морално образујем; **Б:** Определио/ла сам се за веронауку због поштовања традиције у мојој породици и друштву; **В:** Определио/ла сам се за веронауку због сугестије родитеља; **Г:** Определио/ла сам се за веронауку због препоруке учитеља или разредног старешиње; **Д:** Допринос веронауке зависи од личног става, интелектуалног изграђивања верских истина, моралних знања и осећања ученика;

Б: Допринос веронауке зависи од редовног учешћа ученика у црквеном животу и Светој Литургији; **Е:** Допринос вероучитеља зависи од његових позитивних особина личности; **Ж:** Допринос вероучитеља зависи од познавања садржаја које преноси својим ученицима; **З:** Допринос вероучитеља зависи од интересантности начина представљања верских садржаја; **И:** Презентовање религиозних садржаја и историјских догађаја путем документарних или анимираних филмова је начин наставе који доприноси моралном узрастању ученика; **Ј:** Слушање духовне музике и неговање црквеног певања.

На основу резултата добијених једнофакторском анализом варијансе и накнадним додатним мерењима (Тукејев тест) увиђа се да се статистичка значајност, на нивоу $p < 0,05$, у односу на узраст, изразила код 11 тврдњи из доприноса верске наставе моралном формирању личности. У свим тврдњама ета квадрат је мањи од 0,06, што по Кохеновим (Cohen) смерницама значи малу разлику између средњих вредности издвојених група.

На основу горе приказаних резултата може се закључити следеће:

а) Статистички значајна разлика уочена је код тврдње: *Опредио/ла сам се за веронауку због своје вере у Бога и жеље да се верски и морално образујем* $F(439) = 3,157$, $p = 0,025$. Разлике су уочене само код 1. и 4. групе ($p = 0,027$). Аритметичке средине група указују у чему се огледају разлике. Прва група има просечну оцену од 4,58, а стандардну девијацију од 1,040. Четврта група има просечну оцену од 4,12, а стандардну девијацију од 1,444. Закључујемо да испитаници млађег узраста (7. разред ОШ) чешће као битнији разлог опредељења за верску наставу наводе управо ову тврдњу, него што је то случај са старијим испитаницима (4. разреда СШ).

б) Још једна тврдња код које постоји значајност односи се на разлоге опредељења за верску наставу. *Опредио/ла сам се за веронауку због поштовања традиције у мојој породици и друштву* $F(436) = 5,563$, $p = 0,001$. Разлике су уочене између групе 1. и групе 3. ($p = 0,001$), групе 1. и групе 4. ($p = 0,016$). Средње вредности група говоре да су млађи испитаници (7. Разреда ОШ) ($AS = 3,15$; $SD = 0,985$) мање вредновали ову тврдњу од старијих испитаника -3. разреда СШ- ($AS = 3,65$; $SD = 1,100$) и 4. разреда СШ ($AS = 3,53$; $SD = 0,961$). Старији узраст сматра ову тврдњу битнијом и она се више поклапа са њиховим поимањима и разлозима опредељења, него што је то случај са млађим узрастом.

в) Разлог опредељења за верску наставу код ког је уочена разлика у односу на узраст јесте и: *Опредио/ла сам се за веронауку због сугестије родитеља* $F(435) = 5,985$, $p = 0,001$. Разлике постоје између групе 2. и групе 4. ($p = ,000$) и групе 3. и групе 4. ($p = 0,05$). Средње вредности група говоре о тим разликама и оне су следеће: испитаници 7. разреда, тј. група 1. има просечну оцену од 2,45 ($SD = 1,034$); испитаници 3. разреда СШ, тј. група 3., имају просечну оцену од 2,49 ($SD = 1,041$), док испитаници 4. разреда СШ, група 4., имају просечну оцену од 2,87 ($SD = 1,041$). Њихове релације огледају се у следећем: испитаници млађег узраста ниже вреднују овај разлог опредељења него што је то случај код старијег узраста. Сагледавајући даље разлике које су уочене у две групе старијих испитаника закључујемо да је испитаницима 4. разреда СШ овај разлог опредељења значајнији него испитаницима 3. разреда СШ.

г) Утицај разредног старешине био је већи код млађег узраста, на шта упућују подаци да је код твдње: *Опредио/ла сам се за веронауку због препоруке учитеља или разредног старешине* уочена значајност $F(450) = 3,885$, $p = ,009$. Разлике су уочене код средњих вредности 2. групе ($AS = 2,53$; $SD = 1,443$) и 4. групе ($AS = 1,90$; $SD = 1,196$) групе, $p = 0,005$.

д) Код тврдње: *Допринос веронауке зависи од личног става, интелектуалног израђивања верских истина, моралних знања и осећања ученика*, уочена је значајност $F(439) = 10,298$, $p = 0,000$. Разлике су уочене код 1. и 4. групе, $p = 0,000$; 2. и 4. групе, $p = 0,008$; 3. и 4. групе, $p = 0,000$. Просечне оцене говоре о следећим релацијама: млађи узрасти, испитаници седмог разреда ($AS = 3,55$; $SD = 1,220$) и осмог разреда ($AS = 3,44$; $SD = 1,144$) ову тврдњу процењују као значајнију за разлику од старијих узраста, испитаника 4. разреда СШ. ($AS = 2,85$; $SD = 1,525$). Са друге стране уочене су разлике међу две старије групе, где се издвајају испитаници 3. разреда СШ. Њихова просечна оцена од 3,75 највећа је у односу на све групе, али значајност је доказана само у односу са 4. групом, те се може закључити да су припадници треће групе сматрали да њихове особине личности имају велики утицај на допринос верске наставе моралном васпитању, за разлику од старијих.

ђ) Разлике су уочене код тврдње: *Допринос веронауке зависи од редовног учења ученика у црквеном животу и Светој Литургији*, $F(440) = 5,298$, $p = 0,001$. Значајност се указала између 1. и 3. групе ($p = 0,002$), те између 3. и 4. групе ($p = 0,007$). Просечна оцена прве групе износи 3,36 ($SD = 1,353$), треће групе 2,73 ($SD = 1,285$), док је код четврте групе она 3,30 ($SD = 1,274$). Подаци доводе до закључка да су испитаници седмог разреда ову тврдњу сматрали значајнијом од испитаника трећег разреда СШ, али исто тако нам уочене разлике говоре о релацији између две групе старијих испитаника, где трећи разред СШ ову тврдњу сматра мање значајном од својих старијих другара.

е) Процене значајности тврдње у односу на узраст приметне су и код схватања да: *Допринос вероучитеља зависи од његових позитивних особина личности* $F(442) = 3,109$, $p = 0,026$. Разлике су уочене у средњим вредностима прве групе ($AS = 3,08$; $SD = 1,328$) и треће групе ($AS = 3,58$; $SD = 1,432$). Другим речима, старији испитаници сматрају личност вероучитеља битнијим фактором за морални развој него млађи.

ж) Код схватања да: *Допринос вероучитеља зависи од познавања садржаја које преноси својим ученицима*, уочена је статистички значајна разлика међу различитим групама, $F(441) = 3,213$, $p = 0,023$. Овога пута, значајност је само између испитаника приближно истих година, између ученика 1. и 2. групе ($p = 0,024$). Просечне оцене наводе нас на закључак да испитаници осмог разреда ($AS = 3,64$; $SD = 1,089$) сматрају теолошко образовање вероучитеља значајним за морално узрастање, за разлику од испитаника из седмог разреда ($AS = 3,16$; $SD = 1,119$).

з) Анализе показују да постоје разлике у схватању значаја педагошких компетенција наставника у односу на узраст. То се увиђа код тврдње: *Допринос вероучитеља зависи од интересантности начина представљања верских садржаја* $F(440) = 3,440$, $p = 0,017$. Релације између групе 2. и 4. ($p = 0,011$) се огледају у следећем. Старији испитаници, у овом случају из четвртог разреда средњих школа ($AS = 3,50$; $SD = 1,210$), педагошке компетенције наставника сматрају битнијим и придају им већи значај за морално изграђивање њихових личности него што је то случај код млађег нараштаја, испитаника осмог разреда основне школе ($AS = 2,98$; $SD = 1,182$).

и) Статистички значајна разлика уочена је код тврдње: *Презентовање религиозних садржаја и историјских догађаја путем документарних или анимираних филмова је начин наставе који доприноси моралном узрастању ученика* $F(434) = 6,797$, $p = 0,000$. Разлике постоје између групе 1. и групе 3. ($p = 0,013$), и између групе 1. и групе 4. ($p = 0,01$). Средња вредност прве групе износи 2,96 док је стандардна девијација 1,176; средња вредност треће групе је 3,44, а стандардна девијација је 1,284, и на крају, средња вредност четврте групе је 3,52 док је стандардна девијација 1,089. Из свега наведеног се закључује да старији испитаници, они из средњих школа, сматрају да овакав начин извођења наставе више доприноси моралном узрастању него што то мисле млађи испитаници.

ј) Последња тврдња код које је уочена статистички значајна разлика у односу на узраст је: *Слушање духовне музике и неговање црквеног певања је начин наставе који доприноси моралном узрастању ученика*, $F(435) = 2,840$, $p = 0,038$. Разлике постоје у средњим вредностима друге ($AS = 3,07$; $SD = 1,153$) и четврте групе ($AS = 2,59$; $SD = ,982$). Млађи испитаници, они из осмог разреда, сматрају да је овакав начин извођења наставе значајнији за морално узрастање, него што је то случај са старијим испитаницима.

Из горе наведене анализе се види да су у свим тврдњама уочене мале статистички значајне разлике, као и да није увек случај да старији испитаници дају веће оцене тврдњама и да их боље процењују од млађих. Присутна је разлика код приближно истог узраста, али из већине резултата се може закључити да млађи испитаници више вреднују утицај разредног старешине, практичне методе у извођењу наставе, те имају вишу свест о значају учешћа у Црквеном животу и богослужењима, док старији више вреднују допринос вероучитеља, степен његовог теолошког образовања и интересантност начина презентовања верских истина. Анализом наведених резултата трећег сегмента овог истраживања, може се констатовати да су утврђени фактори који доприносе моралном васпитању у верској настави, чиме је остварен четврти постављени задатак, а тиме је потврђена и општа хипотеза да ученици верске наставе имају развијену моралност.

3.4.1. Систем вредности и допринос верске наставе моралном формирању личности

Да би се утврдила и описала јачина и смер линеарне везе између одређених променљивих, одабрано је израчунавање Пирсоновог коефицијента корелације (r) на нивоу $p < 0,01$. Водећи рачуна о прегледности рада, узимајући у обзир да су резултати корелација ајтема из упитника веома слични једни другима, одабрани су само одређени ајтеми првог (да ли је и зашто је крађа грех), другог (вера у Бога) и трећег (како верска настава доприноси моралности код деце и младих, од чега зависи допринос верске наставе моралном формирању личности ученика) инструмента.

1) Крађа је грех јер је то кршење Божије заповести и за тај смртни грех следи казна Божија - корелира са:

а) верска настава доприноси моралности, јер нас учи да будемо добри и одговорни у односу према Богу, себи и ближњима - израчуната је слаба позитивна корелација између те две променљиве: $r = 0,263$; $p = 0,000$; $N = 439$, при чему високе оцене код горе наведене тврдње о схватању крађе прате високе оцене дате наведеној тврдњи о доприносу верске наставе (испитаници су високо вредновали обе тврдње).

б) верска настава доприноси моралности јер изграђује и негује у нама послушност према Богу, породици и друштву - израчуната је средње јака позитивна корелација између те две променљиве $r = 0,272$; $p = 0,000$; $N = 438$, испитаници су давали високе оцене за обе тврдње.

в) допринос веронауке моралном уздизању ученика зависи од редовног и активног похађања верске наставе - израчуната је мала негативна корелација између те две променљиве $r = - 0,143$; $p = 0,003$; $N = 436$, при чему високе оцене даване издвојеној тврдњи о крађи прате ниске оцене које су испитаници давали овде издвојеној тврдњи о верској настави.

2) Крађа је грех јер је законски преступ за који је прописана одговарајућа казна, а могућа је и освета по принципу «око за око, зуб за зуб» корелира са:

а) *верска настава доприноси моралности деце тако што нас учи, изграђује и негује у нама хришћанске врлине као врхунска морална начела живота са Богом, припремајући нас тиме за вечни Живот и Царство Небеско* - израчуната је мала негативна корелација између те две променљиве $r = -0,138$; $p = 0,004$; $N = 437$, при чему високе оцене даване издвојеној тврдњи о крађи прате ниске оцене које су испитаници давали овде издвојеној тврдњи о верској настави.

Код тврдње *-Крађа је грех јер се тиме повређује друштвени систем и ред и права човека на живот*, није израчуната корелација са издвојеним ајтемима из трећег инструмента.

3) *Крађа је грех јер тиме повређујемо наше ближње*, корелира са:

а) *верска настава друштвене односе чини квалитетнијим и толерантнијим, кроз поштовање Божијих заповести и државних закона*- израчуната је мала негативна корелација између те две променљиве $r = -0,168$; $p = 0,000$; $N = 437$, при чему високе оцене даване издвојеној тврдњи о крађи прате ниске оцене које су испитаници давали овде издвојеној тврдњи о доприносу верске наставе.

б) *верска настава доприноси моралности деце тако што нас учи, изграђује и негује у нама хришћанске врлине као врхунска морална начела живота са Богом, припремајући нас тиме за вечни Живот и Царство Небеско* - израчуната је мала позитивна корелација између те две променљиве $r = 0,263$; $p = 0,000$; $N = 439$, при чему високе оцене код горе наведене тврдње о схватању крађе прате високе оцене дате наведеној тврдњи о доприносу верске наставе (испитаници су високо вредновали обе тврдње).

в) *допринос верске наставе моралном узрастању ученика зависи од редовног учешћа ученика у црквеном животу и Светој Литургији* - израчуната је мала позитивна корелација између те две променљиве $r = 0,221$, $p = 0,000$, $N = 438$, испитаници су давали високе оцене за обе тврдње.

4) *Крађа није грех уколико је мотивисана неким вишим моралним начелом*, корелира са:

а) *верска настава доприноси моралности јер нас учи да будемо добри и одговорни у односу према Богу, себи и ближњима*- израчуната је мала негативна корелација између те две променљиве $r = -0,135$; $p = 0,005$; $N = 433$, при чему високе оцене даване

издвојеној тврдњи о крађи прате ниске оцене које су испитаници давали овде издвојеној тврдњи о доприносу верске наставе моралности.

б) *верска настава доприноси моралности јер изграђује и негује у нама послушност према Богу, породици и друштву*- израчуната је мала негативна корелација између те две променљиве $r = -0,148$; $p = 0,002$; $N = 432$, при чему високе оцене даване издвојеној тврдњи о крађи прате ниске оцене које су испитаници давали овде издвојеној тврдњи о доприносу верске наставе.

в) *допринос верске наставе моралном формирању ученика зависи од редовног и активног похађања верске наставе* - израчуната је мала позитивна корелација између те две променљиве $r = 0,218$; $p = 0,000$; $N = 431$, при чему високе оцене код горе наведене тврдње о схватању крађе прате високе оцене дате наведеној тврдњи о доприносу верске наставе (испитаници су високо вредновали обе тврдње).

3.4.2. Вера, есхатологија и допринос верске наставе моралном формирању личности:

1) *Верујем у Бога који је створио свет и дао нам Божије заповести и законе, на основу којих ће нас наградити или казнити за наше поступке и дела у току живота,* корелира са:

а) *верска настава доприноси моралности тако што нас учи да будемо одговорни у односу према Богу, себи и ближњима* - израчуната је средње јака позитивна корелација између те две променљиве $r = 0,300$; $p = 0,000$; $N = 437$, при чему високе оцене код горе наведене тврдње о вери у Бога прате високе оцене дате наведеној тврдњи о доприносу верске наставе (испитаници су високо вредновали обе тврдње).

б) *верска настава доприноси моралности тако што друштвене односе чини квалитетнијим и толерантнијим, кроз поштовање Божијих заповести и државних закона* - израчуната је мала позитивна корелација између те две променљиве $r = 0,171$; $p = 0,000$; $N = 436$, испитаници су високо вредновали обе тврдње.

в) *допринос верске наставе моралности зависи од особина личности*

вероучитеља- израчуната је мала позитивна корелација између те две променљиве $r = 0,163$; $p = 0,000$; $N = 436$, испитаници су високо вредновали обе твдње.

г) *допринос верске наставе моралности зависи од породичног васпитања и утицаја друштвене средине*- израчуната је мала позитивна корелација између те две променљиве $r = 0,124$; $p = 0,000$; $N = 436$, испитаници су високо вредновали обе твдње.

2) *Верујем у Бога који је створио и устројио свет својим заповестима и законима, чијим испуњавањем ће свет и људи добро, квалитетно и срећно живети*, корелира са:

а) *верска настава доприноси моралности јер изграђује и негује у нама послушност према Богу, породици и друштву* - израчуната је мала позитивна корелација између те две променљиве $r = 0,183$; $p = 0,000$; $N = 436$, испитаници су високо вредновали обе тврдње.

б) *верска настава доприноси моралности тако што друштвене односе чини квалитетнијим и толерантнијим, кроз поштовање Божијих заповести и државних закона* - израчуната је мала позитивна корелација између те две променљиве $r = 0,125$; $p = 0,000$; $N = 434$, испитаници су високо вредновали обе тврдње.

3) *Верујем у Бога који је створио човека по своме лику и подобију и жели да сви људи кроз љубав према Њему и бригу према ближњима буду добри и вољени*, корелира са:

а) *верска настава доприноси моралности јер изграђује и негује у нама послушност према Богу, породици и друштву* - израчуната је мала позитивна корелација између те две променљиве $r = 0,168$; $p = 0,000$; $N = 435$, испитаници су давали високе оцене за обе тврдње.

б) *верска настава доприноси моралности деце тако што нас учи, изграђује и негује у нама хришћанске врлине као врхунска морална начела живота са Богом, припремајући нас тиме за вечни Живот и Царство Небеско* - израчуната је мала позитивна корелација између те две променљиве $r = 0,142$; $p = 0,003$; $N = 435$, испитаници су давали високе оцене за обе тврдње.

в) допринос верске наставе моралности зависи од породичног васпитања и утицаја друштвене средине - израчуната је мала позитивна корелација између те две променљиве $r = 0,168$; $p = 0,000$; $N = 436$, испитаници су високо вредновали обе тврдње.

г) допринос верске наставе моралном узрастању ученика зависи од редовног учешћа ученика у црквеном животу и Светој Литургији - израчуната је мала позитивна корелација између те две променљиве $r = 0,157$, $p = 0,001$; $N = 435$, испитаници су давали високе оцене за обе тврдње.

4) *Верујем у Бога који је љубав, а људи слободом и љубављу у заједници са Њим обухватају и превазилазе све законе и правила понашања, заради Царства Небеског,* корелира са:

а) *верска настава доприноси моралности јер изграђује и негује у нама послушност према Богу, породици и друштву* - израчуната је мала позитивна корелација између те две променљиве $r = 0,229$; $p = 0,000$; $N = 435$, испитаници су давали високе оцене за обе тврдње.

б) *допринос верске наставе моралном узрастању ученика зависи од редовног учешћа ученика у црквеном животу и Светој Литургији* - израчуната је мала позитивна корелација између те две променљиве $r = 0,141$; $p = 0,003$; $N = 435$, испитаници су давали високе оцене за обе тврдње.

5) *Не верујем у Бога,* корелира са:

а) *верска настава доприноси моралности јер нас учи да будемо добри и одговорни у односу према Богу, себи и ближњима* - израчуната је средње јака негативна корелација између те две променљиве $r = -0,315$; $p = 0,000$; $N = 351$, при чему високе оцене даване издвојеној тврдњи о Богу прате ниске оцене које су испитаници давали овде издвојеној тврдњи о доприносу верске наставе моралности.

б) *верска настава доприноси моралности јер изграђује и негује у нама послушност према Богу, породици и друштву* - израчуната је мала негативна корелација између те две променљиве $r = -0,172$; $p = 0,001$; $N = 350$, при чему високе оцене даване издвојеној тврдњи о Богу прате ниске оцене које су испитаници давали овде издвојеној тврдњи о доприносу верске наставе моралности.

в) допринос верске наставе моралности зависи од породичног васпитања и утицаја друштвене средине - израчуната је мала негативна корелација између те две променљиве $r = -0,193$; $p = 0,000$; $N = 350$, при чему високе оцене даване издвојеној тврдњи о Богу прате ниске оцене које су испитаници давали овде издвојеној тврдњи о доприносу верске наставе моралности.

Детаљним прегледом и анализом издвојених тврдњи може се закључити да преовлађују позитивне корелације међу варијаблама, што значи да високе вредности из једног инструмента прате високе вредности код другог. Увиђа се, такође, да су они испитаници који не верују у Бога и они који сматрају да греси не постоје, ниско вредновали значај верске наставе и њен допринос моралном изграђивању, те су ту настајале негативне корелације; овакви резултати су и очекивани. На основу приказаних података корелације закључује се да су везе између система вредности младих и верске наставе (њен допринос), као и везе између есхатологије и верске наставе позитивне.

Ови се налази могу компарирати са мишљењем Поткоњака (Поткоњак, 2016: 68-72) који наводи доприносе педагогије православља - светосавља српској и свакој другој истинској педагогији: оптимистички став према човеку и његовим неограниченим могућностима развијања и васпитавања, поштовање различитости која је садржана у природи човековој, поштовање човека као друштвеног бића и бића односа, став да су активност и самоактивност пресудни за развој човека, а васпитање мора стално прерастати у самоваспитање, не кроз речи већ кроз дела, док су човекове врлине садржај циља васпитања, а то значи остваривање смисла човековог живота, кроз слободу, љубав, доброту, веру, наду и смиреност...

3.4.3. Допринос верске наставе развоју моралности (Кластер анализа)

Како је један од постављених задатака посматрање доприноса верске наставе развоју моралности младих, потребно је да се пажња усмери ка факторима који унутар верске наставе утичу на моралност, у овом случају и на посебан аспект исте, односно на есхатолошку моралност. Кластер анализом као статистичком техником за утврђивање

релативно хомогених група објеката, или кластера, класификовани су елементи верске наставе и испитаници с обзиром на њихову сличност, односно различитост према њиховим вредносним системима, моралним ставовима, посебно есхатолошким, и факторима који у верској настави доприносе истима. Дакле, посматрала се хомогеност група или кластера, с обзиром на поменуте варијабле, што је приказано у Прилогу 5.

При избору методе за повезивање објеката у кластере узета је у обзир Squared Euclidean Distance used, као стандардна еуклидска удаљеност, односно израз мере удаљености класа и Average Linkage (Between Groups), (unweighted pair-group method using arithmetic averages) као просечна веза између група, којом је дефинисана удаљеност између два кластера као просек удаљености између свих парова који се могу дефинисати између два објекта (Прилог 5.). Ова метода узета је јер узима у обзир информације о свим паровима објеката између два кластера.

У избору приступа одређивању броја кластера (хеуристички приступ, или формални тестови) коришћена су оба. Први приступ као најчешћи, односи се на субјективно постављање границе на дендрограму добијеном хијерархијском кластеризацијом, са основним критеријумом који се односи на смисленост или интерпретабилност добијеног решења и други начин, подједнако субјективан (сличан scree plot тесту код факторске анализе) који се односи на анализу коефицијената (коефицијенти фузије) који показују сличности међу кластерима при сукцесивном спајању кластера. Нагло опадање (или повећање вредности код мера удаљености) указује на мању повезаност међу кластерима који се спајају. Нагли скок указује на спајање два релативно различита кластера.

Посматрањем дендрограма односа система вредности, вере, есхатологије и верске наставе, који је приказан у Прилогу 5, на основу кога се истражује допринос верске наставе развоју система вредности, као и есхатолошког аспекта моралности, може се у првом кораку уочити да формирани кластери јасно указују да постоји 14 сетова у које су се посматране варијабле сврстале.

а) Први кластер, најтешње везан, дакле са најмање дистанце, чини сет у коме се налазе варијабле означене бројевима: 15, 20, 10, 25 и 30, а које се односе на однос греха и Божијих заповести. Ту се види изражен хетерономни степен развоја моралности

испитаника, према Пијажеовој и Колберговој теорији, који су се определили за ове одговоре, што је исказано ставовима да за одређени грех, који представља престапање Божије заповести, следи казна Божија, док се морална чистота остварује испуњавањем Божијих заповести.

б) Други кластер чини сет у коме се налазе варијабле означене бројевима означене бројевима: 42, 63, 17, 22, 59, 71, 26, 31, 62, 36, 35, 53, 75, 66, 33, 12, а које се односе на допринос верске наставе и вероучитеља моралном формирању личности ученика, преко утицаја на верска осећања ученика, кроз интересантност садржаја које преноси, документарне и историјске филмове са верском садржином, што све утиче на формирање моралности, те представља индикатор доприноса верске наставе моралности.

в) Трећи кластер чини сет у коме се налазе следеће варијабле број: 70, 38 и 68, и оне се односе на допринос верске наставе моралном формирању личности кроз редовно учешће ученика у богослужењима и Светој Литургији, као и кроз позитивне особине личности вероучитеља, што у испитаницима изграђује свест и веру у Бога као створитеља, законодавца и вечног судију. Из угла степена развоја моралности, у овом се кластеру увиђа да се испитаници још увек више налазе у оквиру хетерономне моралности, са израженим првим корацима есхатолошке моралности, што је у складу са њиховим годинама живота, те дугим животним путем индивидуације и узрастања по лику Божијем.

г) Четврти кластер чини сет у коме се налазе варијабле означене бројевима: 13, 18, 23, 32, 37, 43, 40, 60, 39, 64, 72 и 28, и оне се односе на допринос верске наставе моралности деце и младих, кроз учење, изграђивање и неговање хришћанских врлина као врхунских моралних начела живота са Богом, припремањем кроз њих ученике за живот вечни и Царство Небеско. Вероучитељ и верска настава ту такође имају веома значајну улогу, кроз утицај на младе ради остваривања конкретног односа са Богом и сусретом са Њим у Светој литургији и Светом причешћу, као иконама Царства Небеског и Вечног живота који већ сада и овде, у конкретном историјском постојању почиње и бива присутан, што указује на развијен есхатолошки аспект моралности испитаника.

д) Пети кластер чини сет у коме се налазе варијабле означене бројевима: 57, 77, 52 и 61, а које се односе на важан утицај породице и породичне традиције на развијање

верских осећања, као и компатибилност са ефектима верске наставе која учи да се буде добар и одговоран у односу према Богу, себи и ближњима.

ђ) Шести кластер чини сет у коме се налазе варијабле означене бројевима: 27, 41, 67, 73 и 74, и оне се односе на допринос вероучитеља моралном формирању личности ученика, који зависи од бриге за морално и верско узрастање ученика, кроз класичан начин поучавања о теоријским (догматским и историјским) истинама вере, што утиче на свест о сусрету са Богом у молитви приликом паљења свеће у Цркви.

е) Седми кластер чини сет у коме се налазе следеће варијабле: 14, 19, 24, 34, 55, 58, 21, 29, 11, 16, 54, 76, 69, 56 и 78, и те се варијабле односе на утицај родитеља, учитеља или разредног старешине на опредељење испитаника за верску наставу, те на добре ефекте и допринос који верска настава има на морално формирање личности кроз употребу информационо-комуникационих система и интернета, као и уз слушање духовне музике, што узрокује моралност друштвеног система према Колберговој теорији развоја моралности, односно, још увек недовољно развијену есхатолошку моралност код испитаника.

ж) Осми кластер чини варијабла број 65, која указује на допринос верске наставе моралном формирању личности ученика, у зависности од особина личности вероучитеља.

- Девети кластер чине варијабле број 45 и 50, и оне се односе на испуњавање Црквених заповести, што представља један од видова узрастања у врлинском животу и есхатолошкој моралности.

з) Десети кластер чине варијабле број 47 и 3, и исте се такође односе на испуњавање Црквених заповести, што јесте предуслов за остварење лика Божијег у нама, остварење живота вечнога у будућности, те есхатолошког степена моралности.

и) Једанаести кластер чини варијабла број 51, која означава потребу за испуњавањем Црквених заповести, јер су оне добар темељ система вредности младих, те упућују на узрастање и у осталим врлинама зарад остварења есхатолошког степена моралности, те живота вечнога у Царству Небеском.

ј) Дванаести кластер чине варијабле број 4 и 2, и исте се односе на Јеванђелска блаженства, која наводе конкретне врлине као основ узрастања у вери, те спасења и остварења лика Божијег у човеку.

к) Тринаести кластер представља варијабла број 1, која означава скромност као једну од важних врлина које боголика личност пројављује у контексту свога остварења у Царству Небеском, тј. у есхатолошком аспекту моралности.

л) Четрнаести кластер чине варијабле број 8 и 9, и исте се односе на истинољубивост као важну врлину која представља предуслов задобијања Царства Небеског, тј. есхатолошког степена моралности.

Посматрањем издвојених кластера (Прилог 5.) уочава се да је присутна израженост хетерономне моралности, у смислу Колбергових и Пијажеових развојних стадијума моралности. Сви горе наведени кластери су међусобно садржајно сродни и повезани, будући да испуњавање Црквених заповести, поштовање закона друштвеног система и страх од казне диктирају морално понашање, које је такође условљено и личносним квалитетима самог вероучитеља, те начинима преношења наставних садржаја, што све постепено уводи испитанике у есхатолошки аспект моралности. Интројекција још увек за основу има спољашњи ауторитет, док се моралне норме које су присутне у есхатолошкој моралности још увек се налазе на степену страха од казне Божије, као и правила и закона друштвеног система. Корак даље, у смислу усклађивања моралног понашања са очекиваном есхатолошком моралношћу значио би усклађивање понашања које у основи има љубав према Богу, и љубав Бога према човеку. У складу са овим, сви кластери указују на есхатолошку моралност испитаника која је још увек у фази развоја и изграђивања, а у складу са Јанарасовом теоријом морала у контексту вечности (Јанарас, 2007). Горе наведени резултати одговарају на постављени задатак и утврђују да верска настава доприноси изградњи есхатолошке моралности младих, чиме се потврђују постављене општа и друга радна хипотеза.

4. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Будући да је верска настава у Србији прихваћена као наставни предмет у наставним плановима основних и средњих школа од 2001. године, њена тематика је до сада слабо истраживана, иако ово не важи и за друге земље у свету. Ово истраживање је због тога значајно јер доприноси сагледавању и уочавању веза између верске наставе и развоја моралности младих, а на тај начин у извесном смислу такође и даје допринос праћењу квалитета верске наставе на оба ступња.

Слично томе, иако се мало аутора на нашим просторима бавило темом религијског образовања, за теоријску основу су могла послужити схватања о моралности познатих филозофа и психолога који су се бавили развојем моралности, као и педагошка схватања о подстицању развоја моралности, те методолошки начини проучавања моралности и моралног васпитања код нас и у свету.

Филозофи, педагози и психолози су на свој начин доприносили упознавању моралног развоја и начина формирања моралне особе, али ипак, нису сви имали јединствен став нити су се сви бавили развојним ступњевима који су значајни за морално васпитање, и који, у једном делу, одговарају овом истраживању, него се то кроз историју мењало. Међутим, све то је ипак у извесном смислу само део онога чиме се бави верска настава, односно део који се односи на есхатолошку моралност је на извештан начин индиректно дотицан у филозофској и психолошкој литератури.

1. Анализом првог сегмента емпиријског истраживања присутног у овом раду, који је обухватао систем вредности испитаника, дошло се до закључка да је Љубав најважнија вредност за исправан живот, што је у складу са Химном љубави Светог апостола Павла (1Кор. 13, 1-9), и представља индикатор високе остварености онтолошке моралности, док је Поштење вредност која је по испитаницима најмање битна за исправан живот. Занимљиво је питање због чега је младима данас поштење најмање битно, и да ли актуелно стање у друштву и окружењу, где су и они сами често сведоци да је за успех понекад битније нешто друго, осим поштења и вредног рада, доприноси томе. Према развојној психологији, карактеристике периода адолесценције представљају и потребе за припадањем, као и конформисањем са вршњацима. Увиђа се да у оквиру сваке оцењене вредности недостаје велики број одговора, као и то да један део

ученичких одговора не спада у моралне врлине и вредности, што се може сматрати индикатором квалитета верске наставе, а из методолошког угла као питање довољне мотивисаности испитаника за попуну упитника, односно мотивационе припреме за озбиљно приступање испитивању од стране вероучитеља. Из угла педагошких импликација ово би значило потребу да се више пажње посвети методолошком описмењавању вероучитеља, затим, упознавању истих са налазима овог истраживања и трагањем за начинима да се дидактичко-методички више посвети пажња курикулуму. Пажњу привлачи чињеница да се исте моралне вредности налазе међу фреквентнијим одговорима у више оцена, па се тако љубав налази и у оцени 1, 2 и 3 међу фреквентнијима, а исти је случај и са искреношћу. Свака особа је јединствена и непоновљива личност, па је тако сасвим оправдано и то да иста вредност различитим особама није подједнако битна за самоиспуњење и самоактуелизацију, за исправан и праведан живот. Љубав представља највишу вредност у есхатолошкој моралности, и она је код неких испитаника више, а код неких мање вреднована, што говори о њиховом нивоу зрелости у есхатолошком смислу, или о систему вредности у којем има још простора за самоизграђивање, што је у складу са узрастом испитаника.

Даље, морална тврдња система вредности са највишом просечном оценом била је: *Блажени су чисти срцем, јер ће Бога видети*. Бог се пројављује онима који су очистили своје срце, у складу са Христовим речима „Царство Божије унутра је у вама“ (Лк. 17; 12). Отуда се може да научити да се, кроз очишћење срца од сваке твари и сваког страсног расположења, може видети и познати Бог. Може се додати и да је тврдња са најмањом просечном оценом: *Блажени су кротки, јер ће наследити земљу*, што говори у прилог томе да испитаници ово још нису добро разумели; то је виши ниво разумевања хришћанских врлина, па иако разумевају значење ове тврдње, односно врлине, кроз овај одговор они изражавају и свој став према истој, што указује да њихова есхатолошка моралност тражи још рада на индивидуацији, јер пут од познавања значења моралних норми до њихове потпуне усвојености у смислу комплетног става, дакле спремности за реаговање, подразумева и конативну компоненту, дакле, високи ниво усвојености, победу над људском природом. Овај је налаз у складу са Јунговим схватањем моралног узрастања, односно са његовим схватањем принципа индивидуације, или како га Јеротић

назива обожењем, прихватањем моралних норми до краја у смислу потпуног приближавања лику Божијем.

Према мишљењу испитаника, највишу просечну оцену заслужује тврдња: *Прељуба је грех јер се гази узвишено начело љубави и повређује се личност вољене особе у контексту светости брака и породице*. Овај налаз се може повезати са претходним резултатима, јер су млади навели љубав као једну од најбитнијих вредности за правилан и моралан живот, дакле, постоји доследност у резултатима и њиховом мишљењу. Такође је приметна сагласност ставова већине испитаника са речима Светог апостола Павла, који у својој Посланици Ефесцима говори о светињи брака и породице (Еф. 5, 22-33). Тврдња која је добила најмању просечну оцену је: *Прељуба није грех*. Посматрано из угла световног тумачења развоја моралности, види се такође и подела зрелости испитаних на хетерономну и аутономну моралност, што је знак да један број испитаника још увек није превазишао стадијум моралне хетерономије. Ако се ипак и они сврстају у круг оних који су окренути ка есхатолошкој моралности, макар она била још увек у знаку од казне, ипак остаје питање ефикасности верске наставе. Наравно, мора постојати свест о греховности људске природе. Ипак, овде је реч о ставовима, а како изгледа понашање, остаје да се замисли. Ови подаци би могли да се посматрају као велики допринос моралности младих данас. Време у коме живе разуздало је сексуалност до мере у којој се губи димензија емоционалног људског односа, те их у том смислу овакви ставови враћају узвишеном начелу љубави и поштовања личности вољене особе, а браку и породици светост. Тврдња са највећом просечном оценом је: *Кроз моралну чистоту се остварује Божији лик у нама*. Овај налаз би се могао тумачити као индикатор зреле есхатолошке моралности, а тиме и као озбиљан ефекат верске наставе, што је у складу са Јанарасовом теоријом остварења личности по лику Божијем.

Чак 81,7% испитаника не одобрава брак између особа истог пола, 12,7% процената одобрава истополни брак, док 5,6% испитаника није дало одговор на ово питање. Ово је показатељ високе моралне свести испитаника, засноване на хришћанском учењу о Светој тајни брака и породице, а у складу са речима „Зато ће оставити човек оца свога и матер своју, и прилепиће се уз жену своју, и биће двоје једно тело“ (1Мојс. 2, 18-25), односно према посланици Светог апостола Павла Ефесцима (Еф. 5, 22-33), у којој се

јасно говори о љубави између мужа и жене, као икони односа љубави између Господа Христа и Цркве.

Наведени резултати несумњиво сведоче о значајном доприносу верске наставе формирању система вредности и моралних ставова младих, што даје одговор на први постављени задатак овог рада, те потврђују хипотезе да млади који похађају верску наставу имају развијену моралност, кроз систем вредности и позитивне ставове према хришћанском моралу.

У истраживању се пошло од очекивања да се испитаници мушког и женског пола неће подједнако слагати и имати исто мишљење у вези са свим тврдњама, али ако узмемо у обзир да је Т-тестом испитивано 28 тврдњи система вредности, а уочена је статистичка разлика само између 3 групе (плус ета квадрат говори да су мале или умерене разлике у аритметичким срединама) не може се тврдити да постоји разлика између укупног система вредности и пола.

Анализом горе наведених налаза увиђа се да од укупно 26 тврдњи из система вредности постоји статистички значајна разлика код њих 9, где су поједине вредности високо вредноване на селу, док су друге вредноване у граду. Ове разлике, иако су статистички значајне, нису у суштини толико велике да би се могло говорити о разликама у систему вредности испитаника са села и из града, што упућује на закључак да је верска настава имала позитиван утицај и на селу и у граду. Такође, могло се очекивати да постоји разлика у култури села и града, која би у овом случају превагнула у корист села, јер се може претпоставити да се религиозности придавало више пажње на селу, где је, у периоду владавине атеизма на овим просторима, село под утицајем јачег патријархалног васпитања у породици остало донекле заштићено од таласа атеизма, те је донекле очувало веру у вишем степену од градске средине.

Утврђена је статистички значајна разлика код тврдње: *Убиство је грех зато што је то кршење Божије заповести и за тај смртни грех следи казна Божија*, међу старосним групама. Овде је видна ситуација да млађи испитаници више вреднују наведену тврдњу од старијих испитаника, и та разлика, иако је мала, ипак је статистички значајна, што би се могло тумачити недовољним радом вероучитеља са старијим

узрастима, што захтева преиспитивање курикулума, као и компетенција вероучитеља.

Такође, уочена је статистички значајна разлика код тврдње: *Убиство није грех уколико је учињено у самоодбрани или је мотивисано неким вишим моралним начелом*, међу старосним групама. Узимајући у обзир наведене податке, може се закључити да млађи испитаници мање вреднују горе наведену тврдњу (није им толико значајна, нема велику духовну тежину, не поклапа се са њиховим системом вредности) него старији испитаници. Тумачење овога податка могло би да укључи питање колико млађи испитаници разумеју ову тврдњу, с једне стране, а са друге, ту је питање моралне зрелости код старијег узраста, јер ови подаци говоре у прилог томе да су млађи испитаници есхатолошки зрелији од старијих, што би се такође могло подвести под потребу за дубљим посматрањем курикулума и кадра који га остварује. Треће питање је далеко сложеније и односи се на тумачење Божије заповести *Не уби*.

Из свега горе наведеног се види да су само у неким тврдњама уочене разлике, као и да није увек случај да старији испитаници дају морално зрелије одговоре и да их боље процењују од млађих. Присутна је и разлика код приближно истог узраста, као и да се млађи испитаници не слажу да крађа и убиство нису грех уколико су учињени у самоодбрани, а што је прихваћено од стране старијих.

Потврда претходних налаза наша се и у факторској анализи, где је уочено изражено присуство хетерономне моралности, у смислу Колбергових и Пијажеових развојних стадијума моралности. Види се из налаза факторске анализе да је први фактор садржајно дефинисан грехом као казном Божијом, а четврти повредом друштвеног система, реда и права човека. Дакле, поменути фактори су садржајно сродни, будући да страх од казне диктира морално понашање. Интројекција још увек за основу има спољашњи ауторитет. У овом случају моралне норме које су зацртане у онтолошкој моралности се још увек налазе на степену страха од казне Божије. Корак даље, у смислу усклађивања моралног понашања са очекиваном есхатолошком моралношћу значио би усклађивање понашања које у основи има љубав према Богу, и љубав Бога према човеку. У складу са овим и други фактор указује на незрелу есхатолошку моралност.

2. Анализом резултата другог сегмента емпиријског истраживања, који је обухватао сфере вере и есхатологије испитаника, уочава се да су од свих наведених тврдњи, тврдњу: *Верујем у Бога који је створио човека по своме лику и жели да сви људи кроз љубав према Њему и бригу према ближњима буду добри и вољени* испитаници сматрали најзначајнијом, док најнижу просечну оцену има тврдња *Не верујем у Бога*. Ово указује на то да испитаници појам Бога схватају и апстрактно и конкретно, те да имају развијен сазнајно-емотивни однос према Њему: Он је творац света - конкретна Личност која се пројављује кроз однос са човеком, и жели да се лик Божији у нама оствари управо нашом љубављу према Њему, као и конкретном и делатном љубављу према ближњима, у складу са Христовим речима „Љуби ближњег свог као самога себе“ (Мт. 22, 39), односно „И како хоћете да вама чине људи, чините тако и ви њима“ (Лк. 6, 31). Међутим, одговор који је добио највећу просечну оцену, изражава поимање Бога који жели да човек буде добар и испуњен делима љубави, али у свом историјском постојању, па онда и само спасење човека објашњава као награду за добра дела, дакле у формативном смислу, без свести о превазилажењу историјског постојања вечним животом у заједници са Богом, што карактерише свест о есхатолошком моралу. Тиме се види да се из угла психолошког развоја моралности, већина испитаника налази на степену конвенционалног поимања морала, тј. хетерономног морала према Пијажеу, односно међусобне нормативне моралности (ниво 2, стадијум 3) по Колберговој теорији, или да имају изграђену екстринзичну религиозност према Олпорту.

Од 4 понуђене тврдње које се односе на поимање Бога следећа је добила највећу просечну оцену: *Бог је Господ Исус Христос који је љубављу и вољом Бога Оца присутан у Цркви и Светој Литургији*. То би значило да су испитаници ово схватање Бога, Бога као живе и конкретне Личности која својим присуством у историји, у Светој Литургији као изображењу Царства Небеског на земљи, омогућава спасење и живот вечни, проценили као најбитније, тј. као оно које се подудара са њиховим поимањем есхатолошког морала као крајњег циља вере у Бога и односа са Њим. Ове оцене карактеришу значајно развијену есхатолошку моралну свест, као и развијену аутономну моралност и интринзичну религиозност присутну код испитаника, који виде Свету тајну причешћа као опцију најпотпунијег сусрета и сједињења са Богом, ради опроштаја

грехова, превазилажењем нашег створеног, пропадљивог и смртног постојања, заради узрастања у меру висине раста Христовог, и остварења вечног живота у заједници са Њим у Царству Небеском, а све у складу са Христовим речима: «Који једе моје тело и пије моју крв има живот вечни; и ја ћу га васкрснути у последњи дан...» (Јн 6, 54).

На основу највеће просечне оцене дате тврдњи: *Света Литургија је Царство Небеско на земљи и сусрет са Богом у Светом причешћу, узношењем душе и обожењем за живот вечни* може се закључити да ученици верске наставе имају зрео однос према Богу и јасно поимање богослужења, важности учествовања у њему, лепоту Литургије, као и конкретну веру у Живот Вечни са Богом у Царству Небеском по другом доласку Христовом. Ово говори у прилог томе да верска настава, уз квалитетне наставнике верске наставе, али и уз подршку породице ученика, у многеме утиче и иницира интензивнији богослужбени живот ученика, да их упућује у правом смеру - смеру живота у заједници народа Божијег сабраног на богослужењима, на Светој Литургији, кроз пост и Свето причешће, будући да Света Литургија уводи човека у Царство Христово, показује и даје да „окуси и види како је добар Господ“ (Пс. 34, 8; 1Петр. 2, 3), морално васпитава и преображава у живе учеснике Цркве као аутентичне заједнице иконичног Царства Небеског, у којем се достиже и остварује есхатолошки степен моралности, припремљеног за све верне од постања света (Мт. 25, 34).

Највећа просечна оцена дата тврдњи: *Вечни живот је васкрсење мртвих у другом доласку Христовом и остварење наше узвишене моралне личности* указује на високу есхатолошку свест, аутономну моралност и интринзичну религиозност ученика верске наставе, који јасно поимају врхунац узрастања у моралности остварењем узвишене моралне личности у вечности, а у складу са Христовим речима: „А ово је вечни живот да познају Тебе јединога истинитог Бога, и кога си послао Исуса Христа“ (Јн 17, 3).

Највећа просечна оцена у случају тврдње: *Вера у Бога и молитва помажу ми у тешким ситуацијама, сећањем на могућност добијања награде и казне* говори у прилог томе да се највише испитаника налази на хетерономном ступњу моралне зрелости према Пијажеу, односно да имају развијену екстринзичну религиозност.

Тврдња: *Опраштамо због превазилажења проблема и критике другог љубављу, а зарад нашег позитивног примера и жеље за моралном променом другог, најзначајнија је за испитанике. Ови резултати презентују висок квалитет односа и зрео став према другима, као непоновљивим и боголиким личностима, уз више спремности за толерантнији приступ мотивисан љубављу и међусобним поштовањем. Тврдња која је добила највећу просечну оцену изражава изграђену аутономну моралност код испитаника, утемељену на Христовим речима из Молитве Господње „и опрости нам грехе наше, као што и ми опраштамо дужницима својим“ (Лк. 11, 4).*

Најмањи духовни значај код испитаника има заповест: *Сећај се дана одмора да га светкујеш, шест дана ради и сврши све своје послове, а седми дан је одмор Господу Богу твојем.* Даљом анализом се закључује да су заповести у којима се директно пресликавају нека од најосновнијих моралних начела који се уче деца од најмлађих дана (да се не чине прељубе, не краде, не лаже, не осећа завист и љубомора), морална начела која су неопходна за културу општења, ниже оцењена и имају мању просечну оцену. Међу високо оцењеним заповестима су оне које се односе на породичну традицију, односе и вредности (*Поштуј оца свога и матер своју, да ти добро буде и да дуго поживиш на земљи; Љуби ближњега свога као себе самога*). Божија заповест која има највећи духовни значај и моралну тежину за испитанике је: *Љуби Господа Бога свога свим срцем својим и свом душом својом и свим умом својим и свом снагом својом.* Разлика код вредновања заповести уочена је и у односу на узраст, у корист старијих испитаника.

Ниже су оцењене Божије заповести код којих је изражена когнитивна оријентација вођена интернализованим принципима (преовлађује прихватање моралних принципа који имају директнији утицај него емоције (толеранција, интелектуално сазревање, уважавање потреба других). Код Божијих заповести које су високо оцењене присутно је расуђивање које прате емоције.

Најмање значајна за испитанике је Црквена заповест: *Свадбе не чинити у време поста, док је најзначајнија: Молити се Богу и слушати службу Божију сваке недеље.* Овде се види изражена висока свест испитаника о потреби редовног учешћа у

богослужбеном животу Цркве, а посебно у Светој Литургији као икони Царства Небеског, која сваке недеље и празника нуди могућност сједињења са Христом у Светој тајни причешћа, и на тај начин превазилажења створеног, пролазног и смртног постојања, те остварења наше Боголике личности, назначене за Живот Вечни. Ови резултати такође одговарају на постављене задатке, сведочећи да верска настава изграђује позитивне моралне ставове и доприноси есхатолошком узрастању младих, што потврђује постављену хипотезу о утицају верске наставе на есхатолошку моралност младих.

Анализом налаза долази се такође до закључка да се испитаници из градске средине налазе на вишем степену узрастања у есхатолошком погледу, будући да више вреднују заповести које су засноване на односу човека према Богу, док они из сеоске средине више вреднују заповести које имају практичан значај у испуњавању моралног закона датог кроз Божије заповести.

Слично резултатима који говоре о систему вредности испитаника, и у погледу ставова о вери и есхатологији, испитаници мушког и женског пола се не слажу и немају исто мишљење у вези са свим тврдњама. Узимајући у обзир да су Т-тестом испитиване 4 тврдње другог упитника, и да је уочена статистичка разлика између све четири групе, док ета квадрат говори да су уочене мале разлике у аритметичким срединама, може се тврдити да постоји мала разлика између укупних ставова о вери и есхатологији и пола. Види се да се мушки испитаници налазе на хетерономном степену развоја моралности, и да углавном Бога доживљавају као законодавца и праведног судију, а такође им недостаје узрастање у погледу прапћања, јер им је понос и чврстина ега битна карактерна црта, и не придају много значаја емоцијама, које представљају врло битан фактор у саосећању са ближњима, али и у поимању Бога као вољене личности.

Даљом анализом налаза истраживања увиђа се да у све четири тврдње о вери и есхатологији постоји мала статистички значајна разлика, па су поједине вредности високо вредноване на селу, док су друге вредноване у граду. Ове разлике, иако су статистички значајне, нису толико велике да би се могло говорити о разликама у вери и есхатологији испитаника са села и из града, што упућује на закључак да је верска настава

имала позитиван утицај и на селу и у граду. Још се уочавају мале статистички значајне разлике у погледу да није увек случај да старији испитаници дају веће оцене тврдњама и да их боље процењују од млађих ученика. Постоји такође и разлика код приближно истог узраста, али се из већине резултата може закључити да се млађи испитаници налазе на нижем степену узрастања у есхатолошкој моралности од старијих, те да Бога поимају углавном у јуридикчком смислу. Интересантно је још једном поменути да су старији испитаници тврдњу: *Не верујем у Бога* оценили као значајнију од млађих, што се може протумачити као последица психолошког стања младих у периоду адолесценције, те бунта кроз који се доводе у сумњу многи ауторитети. Ово би се могло посматрати и као један од ефеката верске наставе, јер би било логично да после дванаест година похађања верске наставе у школама, млади имају другачије ставове и осећања када је вера у Бога у питању, па се исто отвара као питање које тражи нова истраживања фокусирана на посебне елементе, као што је ово питање, односно на тражење разлога за овакве ставове.

Посматрањем издвојених фактора вере и есхатологије уочава се да је први садржајно дефинисан извршавањем заповести Божијих као припреми за сусрет са Богом у Светој Литургији, други поимањем Бога као универзалног моралног начела, док пети, осми, девети и десети описују Бога као вечног законодавца и судију, па испуњавање заповести, поштовање закона и страх од казне диктирају морално понашање, а интернализација још увек за основу има спољашњи ауторитет. У овом случају, моралне норме које су зацртане у онтолошкој моралности још увек се налазе на степену страха од казне Божије. Усклађивање моралног понашања са очекиваном есхатолошком моралношћу би значило усклађивање понашања које у основи има љубав према Богу, и љубав Бога према човеку, па сви фактори указују на есхатолошку моралност испитаника која је још увек у фази развоја и изграђивања, у складу са Јанарасовом теоријом морала у контексту вечности (Јанарас, 2007). Горе наведени резултати одговарају на постављени задатак и утврђују да верска настава значајно доприноси изградњи есхатолошке моралности младих, чиме се потврђују постављене општа и друга радна хипотеза.

3. Анализом трећег сегмента емпиријског истраживања посвећеног доприносу верске наставе моралном формирању личности, увиђа се да су се испитаници

определили за похађање верске наставе: *Због своје вере у Бога и жеље да се верски и морално образују*, што сматрају најзначајнијим разлогом, и то указује на њихову високу свест о потреби изучавања овог наставног предмета, на основу своје личне, слободне воље и жеље за узрастањем у интелектуалном, али и верском погледу, после чега се може придати значај породичној традицији, сугестији родитеља, препоруци вршњака, па и сугестији учитеља. Ова тврдња је и требала да представља најзначајнији разлог за опредељење ученика за верску наставу, па се сходно томе може констатовати да се они налазе на аутономном степену развоја моралности према Пијажеу и Колбергу, односно да имају развијену есхатолошку моралност према Јанарасу, и интринзичну религиозност према Олпорту. Ови налази такође говоре у прилог високом значају породичне верске традиције, као и високом степену поштовања према мишљењу, саветима и сугестијама родитеља, у контексту изграђивања свести, ставова и верских осећања, што је један од индикатора о потреби тесне везе између верске наставе и породице, односно укључивања родитеља у разне аспекте верске наставе.

Као најзначајнији допринос верске наставе моралном формирању ученика, према мишљењу испитаних, издваја се следећи: *Верска настава нас учи да будемо добри и одговорни у односу према Богу, себи и ближњима*. Ови налази говоре у прилог томе да се испитаници налазе на другом нивоу, односно на трећем стадијуму развоја моралности - конвенционалне моралности, тј. међусобне нормативне моралности према Колберговој теорији. Лични ставови испитаника, породично васпитање и друштвена средина према налазима имају пресудан утицај.

Личност и компетенције самог наставника, у овом случају вероучитеља, круцијалне су. У складу са тим, желело се сазнати мишљење испитаника о доприносу вероучитеља верској настави и остваривању њених циљева и задатака. Највећу просечну оцену добила је тврдња која се односила на аспект теолошког образовања вероучитеља и она гласи: *Допринос вероучитеља зависи од познавања садржаја које преноси ученицима*.

Према схватањима испитаника, као најзначајнији начин извођења верске наставе истиче се: *Посета Светим храмовима и учествовање у црквеним богослужењима, уз*

тумачење смисла црквених празника и богослужбених радњи, а најмању просечну оцену добиле су информационо-комуникационе технологије. На основу дескриптивне статистике може се закључити да испитаници воле и желе да буду проактивни и субјекти васпитања и образовања, када је у питању верска настава. Ови резултати потврђују православне теолошке ставове по питању богослужења, која су кроз целокупну историју Цркве Христове била најпотпунији израз и ризница Божанског Откровења и моралног васпитања, не само изражавајући и представљајући спасоносне догађаје из Христовог живота, смрти, васкрсења и вазнесења, него остварујући и живо дарујући икону будућег вечног Царства Небеског. Ипак, „евхаристијски доживљај светости, који се једино остварује у Цркви, је највећи и најузвишенији“ (Зизјулас, 2001: 47). Црква најпотпуније себе исказује кроз свој молитвени живот. Молитва је њен став и њен језик према Тројичном Богу, који се најлепше показао кроз оваплоћеног Бога Логоса. Боголиком и богочежњивом бићу - човеку ништа није природније и потребније него да стално буде у метанијском молитвеном чезнућу за Богом, да се добровољно претвори у молитвену стрелу бесмртне христочежњивости... Једино вера унутар човека, вера са свим светим тајнама и врлинама, морално васпитава и гради у његовој души чудесну тајну и лик Богочовековог тела, Цркве. Притом, молитвено богословље открива ову вечну истину: „Света Евхаристија је свепуноћа Цркве; она је врх изнад свих врхова, пуноћа изнад сваке пуноће. Она је живи, свесавршени Богочовек Господ Христос, сав присутан Својом Богочовечанском свепуноћом у Цркви кроза све векове“ (Поповић, 1978: 258-259). Света Литургија уводи у Царство Христово, показује и даје „да се окуси и види како је добар Господ“ (Пс. 34, 8; 1Петр. 2, 3), морално васпитава и преображава живе учеснике Цркве као аутентичне заједнице иконишног Царства Небеског, у којем се достиже и остварује есхатолошки степен моралности, припремљен за све верне од постања света (Мт. 25, 34) и проповедан у целокупном Христовом учењу. До овога се такође долази и верском наставом, која, између осталог подразумева не само тумачења речима, него и сликом, звуком, појмовима из географије, историје, што младима помаже да створе представе, као когнитивне основе за остале аспекте (емоциоални и конативни), односно комплетну основу за есхатолошки однос и аспект моралности.

Шта би онда требало да буде хришћанско образовање и морално васпитање младих, ако не увођење у живот Цркве, откривање његовог значења, његових садржаја и његове сврхе? И како образовање и морално васпитање може увести било кога у живот Цркве, ако не учествовањем у литургијским службама, са једне стране, и њиховим тумачењем, са друге стране? То се остварује и верском наставом, у којој је значајан курикулум, средства преношења знања, развијање емоција, као припрема и основа за учествовање у молитвама, за шта се подразумева да може и треба да иде заједно. „Окусите и видите како је добар Господ“: најпре – окусите, па онда – видите, тј. појмите. Метод литургијске катихезе је истински православни метод верског образовања и моралног васпитања зато што проиходи из саме Цркве и зато што је Црква његово одредиште. У прошлости су оглашени (катихумени) најпре били довођени на црквено сабрање, па су им тек онда објашњавани значење, радост и сврха таквог сабрања, а „и шта би уопште и могло бити саопштено у хришћанском образовању данас, ако тумачењу не претходи искуство, све оно што је несвесно удахнуто и упијено чак и пре него што је разумевано?!“ (Шмеман, www.verujem.org). Будући да Хришћанство није „гносис“ – информација, знање о Богу, него искуство – заједница живота у Богу, горе презентовани резултати сведоче о високом степену еклисиолошке свести и есхатолошке моралности код испитаника, као и о педагошкој функцији Свете Литургије.

Статистички је значајна разлика између оцена које су давали мушки и женски испитаници оцењујући тврдњу: *Опредио/ла сам се за верску наставу зато што моји најбољи другови и другарице из разреда похађају верску наставу*. Мушки сматрају овај разлог за опредељење ка верској настави битнијим и значајнијим од женских. Из ових налаза се види да је механизам групне кохезије у периоду адолесценције јаче дошао до изражаја код мушких испитаника него код женских, као и да су мушки поводљивији за мишљењем, ставовима и поступцима вршњака, али и да имају развијенији осећај заједништва и припадности од женских.

Анализом присутних налаза, такође се увиђа да у све четири тврдње о доприносу верске наставе моралном формирању личности постоји мала статистички значајна разлика, па су наведене вредности високо вредноване у граду, док су мање вредноване на селу. Ове разлике, иако су статистички значајне, нису толико велике да би се могло

говорити о озбиљним разликама у мишљењу испитаника са села и из града по питању доприноса верске наставе, што упућује на закључак да је верска настава имала позитиван утицај и на селу и у граду. Такође, могло се очекивати да постоји разлика у култури села и града, која би у овом случају превагнула у корист града, јер видимо да испитаници из града више вреднују самосталност у приступу интелектуалном и верском изграђивању и узрастању, затим степен образовања вероучитеља, али имају и виши степен свести по питању значаја учествовања у богослужбеном животу Цркве, што говори у прилог томе да имају вишу еклисиолошку и есхатолошку свест од испитаника са села.

У свим тврдњама су уочене мале статистички значајне разлике, а није увек случај да старији испитаници дају веће оцене тврдњама и да их боље процењују од млађих. Постоји и разлика код приближно истог узраста, али из већине резултата се може закључити да млађи испитаници више вреднују утицај разредног старешине, практичне методе у извођењу наставе, те имају вишу свест о значају учешћа у Црквеном животу и богослужењима, док старији више вреднују допринос вероучитеља, степен његовог теолошког образовања и интересантност начина презентовања верских истина. Анализом наведених резултата трећег сегмента овог истраживања, може се констатовати да су утврђени фактори који доприносе моралном васпитању у верској настави, чиме је остварен четврти постављени задатак, а тиме је потврђена и општа хипотеза да ученици верске наставе имају развијену моралност. Факторском анализом, као и кластер анализом, потврђене су и јасније наглашене констатције претходних анализа.

Верска настава као средство савремене мисије Цркве у процесу моралног васпитања младих, пружа садржај вере и духовног искуства, да би се ученицима пружио свеобухватан поглед на свет и живот, уз заједничку одговорност више кључних чинилаца овог процеса. Свети архијерејски сабор, Свети архијерејски синод, Богословски факултет, епископ, свештеник, породица, школа, наставник верске наставе, па и сам ученик, заједнички утичу на очување, неговање и изграђивање верског и културног идентитета, на изграђивање Тела Цркве Христове, на развијање вере у Бога и зреле религиозности, на упознавање са садржајима вере и духовним искуствима, на оспособљавање за пун и потпун живот у вери и Цркви, а кроз све то на морално васпитавање младих заради узрастања на лествици врлинског живота по заповестима

Господњим, до остварења есхатолошког нивоа моралности у заједници Литургијског сабрања као предокуса Царства Небеског, иконично присутног у нашем животном времену и простору. Верска настава је данас потребна у школама, не „факултативно“, него редовно, уредно, систематски, као редован наставни предмет, са свом дидактичком озбиљношћу наставе, стручне спреме, дидактичке и педагошке културе вероучитеља, уз квалификовано, стручно и педагошко презентовање наставних садржаја, са модерним методама и системима наставе, практичним примерима, добрим уџбеницима, визуелним и другим адекватним дидактичким средствима.

Време ће показати колико ће верска настава успети да оствари своје циљеве и задатке у погледу моралног васпитања младих. Као помоћ у остваривању постављених циљева и задатака, може послужити праћење позитивних искустава, али и тешкоћа и недостатака у реализацији верске наставе, како би се антиципирао будући рад у овој области. Да би позитивни ефекти верске наставе имали што трајнији и шири домет, неопходно је континуирано унапређивање процеса реализације наставе овог школског предмета. Остваривање циља верске наставе (који је, иначе, у основи сваке вере) – да утиче на морални развој личности која ће поштовати себе, али и разумети и поштовати друге и другачије – зависи од начина и квалитета презентовања и спровођења верске наставе у школама, што подразумева педагошки и теолошки компетентне вероучитеље, чије би импликације досезале до курикулума на Богословском факултету - одсек за вероучитеље.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Алексов, Б. (2004). Веронаука у Србији. Ниш: Свен.
2. Амфилохије, М. (2002). Основи православног образовања и васпитања. Цетиње: Светигора.
3. Allport, G. W. (1950). *The Individual and His Religion: A Psychological Interpretation*. New York: Macmillan.
4. Allport, G. W. (1963). *The Emphasis on Moral Problems*. U: M. H. Marx (Ed.), *Theories in Contemporary Psychology*. New York: Macmillan.
2. Anscombe, G.E.M. (1981). *Ethics*. Oxford: *Religion and Politics*.
3. Aristotel (2007). *Metafizika*. Beograd: PAIDEIA.
4. Aristotel (1992). *Nikomahova etika*. Zagreb: Hrv. sveuč. nakl.
5. Aristotel (1988). *Politika*. Zagreb: Liber.
6. Aronfreed, J. (1968). *Conduct and Conscience*. New York: Academic Press.
7. Aronfreed, J. (1976). *Moral Development from the Standpoint of a General Psychological Theory*; U: *Moral Development and Behavior*; New York: Holt, Rinehart and Winston.
8. Audi, R. (1999). *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Бакић, В. (1988). Општа педагогика. Београд: Учитељско удружење.
9. Bandura, A. (1991). *Social cognitive theory of moral thought and action*, U: W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.): *Handbook of moral behavior and development*, 45-103. Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum.
10. Barbarić, D. (1995). *Grčka filozofija*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Берђајев, Н. (2001). *Нова религијска свест и друштвена стварност*. Београд: БРИМО.
6. Берђајев, Н. (1985). *О савршенству хришћанства и несавршености хришћана*. Београд: Богословски факултет СПЦ.
7. Библија – Свето Писмо Старог и Новог Завета (2004). Београд: Библијско друштво СЦГ.

8. Биговић, Р. (2000). Црква и друштво. Београд: Бјелајац Бранко.
9. Биговић, Р. (2010). Црква у савременом свету. Београд: Службени гласник.
10. Blake, N. (1996). Against spiritual education, U: *Oxford Review of Education*, 22 (4), 443–56. London: Continuum.
11. Божин, А., Радовановић, И. (2009). Чиниоци генезе здравља: религиозност, духовност и вера, У: В. Јеротић, М. Дејић, М. Вуковић (Ур.), *Зборник радова „Наука, религија, образовање“*, 7-21. Београд: Учитељски факултет.
12. Божин, А., Божин А. (2015). Гордон В. Олпорт и религија. У: М. Дејић, М. Вуковић, В. Ж. Радовић (Ур.), *Зборник радова „Наука-религија-образовање“*, 38-52. Београд: Учитељски факултет.
13. Божичковић, В., Петровић, А., Кадијевић, Ђ. (2001). Веронаука и школа. У: В. Божичковић (Ур.), *Зборник радова VII научни скуп “Емпиријска истраживања у психологији“*, 7, 1-56. Београд: Филозофски факултет.
14. Богослов, Г. (2004). Сабрана дела 1. Београд: Хришћанска мисао.
15. Бранковић, С. (2007). Увод у методологију – квалитативна метода истраживања друштвених појава. Београд: Либра.
16. Бојичић, Д. (2005). Буквар понашања у Цркви. Београд: Издавачка кућа „Драганић“.
17. Боритко, Н. М. (2006). Етичко воспитание. Волгород: ВГИПК РО.
18. Боројевић, С. (1978). Методологија експерименталног научног рада. Нови Сад: Раднички универзитет „Радивој Ћирпанов“.
19. Бранковић, Т. (2006). Протестантске заједнице у Југославији 1945-1991. Ниш: ЈУНИР, Београд: ИП Сигнатуре.
20. Брија, Ј. (1989). Пођите у миру, Православни поглед на мисионарство. Београд, Свети архијерејски синод СПЦ;
21. Брија, Ј. (1997). Речник Православне теологије. Београд: Желнид.
22. Будишин, Н. (2008). Веронаука за основну школу. Вршац: Српска православна Епархија банатска.
23. Булгаков, С. Н. (1991). Православље: огледи о учењу православне цркве. Београд: Култура.

24. Bull, N. J. (1969). *Moral Education*. London: Routledge and Kegan Paul
25. Bundick, M. J., Yeager, D. Y., King, P. & Damon, W. (2009). Thriving across the life span. In: W. F. Overton & R. M. Lerner (Eds), *Handbook of lifespan human development*. New York: Wiley.
26. Burkhart, J. (1992). *Povest grčke kulture I*. Novi Sad, Sremski Karlovci: Izdavačka knjižnica Zorana Stojanovića.
27. Bucher, A. (2007). *Psychologie der Spiritualität: Handbuch*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
28. Вајт, Елена Г. (1938). *Морална чистоћа : свечани позив мајкама*. Београд: Глобус.
29. Walker, L. J. & Pitts, R. C. (1998). Naturalistic conceptions of moral maturity. *Developmental Psychology*, 34(3), 403–419.
30. Watson, J. B. (1970). *Behaviorism*. New York: Norton.
31. Велимировић, Н. (2006). *Војловички записи Светог Владике Николаја Српског*. Панчево: Манастир Војловица.
32. Вернан, Ж. П. (1990). *Порекло грчке мисли*. Нови Сад: Издавачка књижница Ж. Стојановића.
33. Видаковић, М., Стојановић, А. (2012). *Систем вредности младих*. Нови Сад: Савез педагошких друштва Војводине, Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.
34. Винделбанд, В. (2007). *Историја филозофије*. Београд: BOOK&MARSO.
35. Vlastos, G. (1970). *Theology and Philosophy in Early Greek Thought*, U: D.J. Furley & R. E. Allen (Eds.): *Studies in Presocratic Philosophy I*. New York: Charles Scribners Sons.
36. Влахос, Ј. (1998). *Православна психотерапија (Светоотачка наука)*. Београд: Библиотека „Образ светачки“.
37. Врцан, С. (1986). *Од кризе религије до религији кризе*. Загреб: Школска књига.
38. Вујаклија, М. (1966). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.
39. Vukasović, A. (1977). *Moralni odgoj*. Zagreb: Liber.

40. Вукашиновић, В. (2001). Литургијска обнова у XX веку. Београд-Нови Сад-Вршац: Богословски факултет СПЦ;
41. Вучић, Р. (1967). Психологија културе. Београд: Свети архијерејски синод СПЦ.
42. Гавриловић, Ж. (2002). Српски православни буквар. Београд: Издање аутора.
43. Гајић, Ж. П. (1939). Морална настава регрута и предкадровско морално-национално васпитање југославенске омладине. Загреб: С. Albrecht.
44. Гардашевић, Б. (2002). Избор црквено-правних радова. Београд: Богословски факултет СПЦ.
45. Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
46. Gestdottir, S. & Lerner, R. M. (2007). Intentional self-regulation and positive youth development in early adolescence: Findings from the 4-H study of positive youth development. *Developmental Psychology*, 43(2), 508–521.
47. Giroux, H. A. (1994). *Disturbing pleasures – learning popular culture*. New York, London: Routledge.
48. Гласник СПЦ (1946). Београд: СПЦ.
49. Глумац, Д. (1999). Библијска археологија. Београд: Богословски факултет у Београду – Србиње: Академија Св. Василија Острошког у Србињу.
50. Гојков, Г. (2009). Образовни циљеви и образовни стандарди. У: К. Шпијуновић (Ур.), *Зборник: Образовање и усавршавање наставника: циљеви и задаци васпитно образовног рада*, 74-77. Ужице: Учитељски факултет.
51. Гојков, Г. (2010). Критичке теорије у педагогији. У: Р. Грандић (Ур.), *Зборник Глобализација и метатеоријске концепције педагошке методологије*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
52. Гојков, Г. (2007). Такмичење парадигми у квалитативним педагошким истраживањима. *Зборник Универзитета у Новом Саду*, Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду, У: 23/24(20/21), 39-67. Нови Сад: Филозофски факултет.
53. Гојков, Г. (2013). Фрагменти високошколске дидактике. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.

54. Гојков, Г. (2014). Српски педагози о циљу и задацима васпитања, *Педагошка стварност*, 2, 230-236.
55. Гојков, Г. (2014). Хеуристичке дидактичке стратегије у високошколској настави. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.
56. Гојков, Г., Стојановић, А. (2012). Функција знања и моралности. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.
57. Гојков, Г. (2012). Моралност и успех даровитих студената, У: Г. Гојков (Ур.), *Зборник 17. Високе школе струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“ у Вршцу: Даровитост и моралност*, 371-411. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
58. Гојков, Г. (2006). Метатеоријске концепције педагошке методологије: увод у педагошку методологију. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
59. Gojkov, G. (2006). *Didaktika i postmoderna*. Vršac: VŠV.
60. Gojkov, G. (2005). *Uvod u pedagošku metodologiju*. Vršac, VŠV.
61. Goleman, D. (1996). *Emotionale Intelligenz*. Munchen; Wien: C. Hanser.
62. Голубовић, З. (2007). *Личност, друштво и култура*. Београд: Службени гласник.
63. Gould, J. (1955). *The Development of Plato's Ethics*. Cambridge.
64. Грандић, Р. (1983). *Формирање ученичког колектива у вишенационалној средини: необјављени магистарски рад*. Београд: Филозофски факултет.
65. Грандић, Р. (1998). *Основи педагогије - приручник*. Нови Сад: Издање аутора.
66. Грандић, Р., Марковић, С. (2001). *Патриотизам и заједништво младих*. Нови Сад: Савез педагошких друштва Војводине.
67. Грандић, Р. (2004). *Увод у педагогију - приручник*. Нови Сад: Издање аутора.
68. Грандић, Р. (2009). *Прилози педагогији слободног времена*. Нови Сад: Савез педагошких друштва Војводине.

69. Грандић, Р. (2007). Прилози породичној педагогији. Нови Сад: Савез Педагошких друштва Војводине.
70. Грандић, Р. (2007). Прилози уводу у педагогију. Нови Сад: Савез педагошких друштва Војводине.
71. Грандић, Р. (2012). Моралност и изузетност. У: Г. Гојков (Ур.), *Зборник 17. Високе школе струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“ у Вршцу: Даровитост и моралност*, 429-439. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.
72. Грандић, Р., Стипић, М. (2011). Нови квалитет образовања: шанса за нову будућност. *Педагошка стварност*, 59(5-6), 410-425.
73. Грандић, Р., Летић, М. (2008). Породица као фактор подстицања даровитости. У: Г. Гојков (Ур.), *Зборник 14. Високе школе струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“ у Вршцу: Породица као фактор подстицања даровитости*, 184-197. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михало Палов“.
74. Greene, M. (1995). *The Dialogic Curriculum: Teaching and Learning in a Multicultural Society*. Portsmouth: Boynton.
75. Гроздић, Б. (2001). Православље и рат. Београд: Новинско-издавачки центар „Војска“.
76. Guilford, J. P. (1968). *Osnove psihološke i pedagoške statistike*. Beograd: Savremena administracija.
77. Дачић, С. (2002). Верска настава у школи, у: Религија, веронаука, толеранција. Београд: ЦЕИР.
78. Дачић, С. (2003). Увођење предмета верска настава. У: С. Крњајић (Ур.), *Зборник Верска настава и грађанско васпитање у школама у Србији*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
79. Дачић, Ц. (2005). Ослушкивање верске наставе. У: *Религија у мултикултуралном друштву*, 229-241. Нови Сад: Филозофски факултет, Београд: Социолошко друштво Србије.

80. Damon, W., Menon, J. & Bronk, K. C. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3), 119–128.
81. Дејић, М. (2014). Наука и религија. У: В. Јеротић, М. Дејић, М. Вуковић (Ур.), *Зборник радова „Наука, религија, образовање“*, 22-50. Београд: Учитељски факултет.
82. Дела апостолских установа (Апостолски оци) (1999). Врњачка Бања: Манастир Хиландар – Манастир Тврдош.
83. Demos, R. (1939). *The Philosophy of Plato*. New York: Charles Scribners Sons.
84. Dennert, E. (1906). *Haeckels Weltanschauung: naturwissenschaftlich-kritisch beleuchtet*. Stuttgart: Max Rielmann.
85. Dewey, J. (1966). *Vaspitanje i demokratija*. Cetinje: Obod.
86. Dickie, M. W. (1978). „Dike as a Moral Term in Homer and Hesiod”. *Classical Philology*, 73(2).
87. Dilthey, W. (1961). „Grundlinien eines Systems der Padagogik“. *Ges. Schriften*, VII. Studgart: Teubner.
88. Дјуи, Џ. (1936). Интерес и напор и морал и васпитање. Скопје: „Немања“.
89. Добрић, А. (2004). Српско-енглески и енглеско-српски теолошки речник. Београд: Хришћански културни центар.
90. Добротољубље (1997). Света Гора Атонска: Манастир Хиландар.
91. Drašković, M. (1968). *Platon, Protagora, Gorgija*. Beograd: Kultura.
92. Душанић, М. (2000). Веронаука у кући. Београд: Издавачки фонд Архиепископије београдско-карловачке СПЦ.
93. Ђаковац, А. (2014). *Онтологија и етика у светлу Христологије светог Максима Исповедника*. Необјављена докторска дисертација, Београд: А. Ђаковац.
94. Ђорђевић, Б., Ђорђевић, Ј. (2009). Савремени проблеми друштвено-моралног васпитања. Нови Сад: Савез педагошких друштва Војводине, Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.
95. Ђорђевић, Б. (2005). Даровитост и креативност деце и младих. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

96. Ђорђевић, Д. (2007). Религиозност. У: А. Мимица, М. Богдановић (Ур.), *Социолошки речник*, 491-493. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
97. Ђорђевић, Ј. (2002). Морално васпитање, теорија и пракса. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
98. Ђорђевић, Т. (1946). Србија пре сто година. Београд: Просвета.
99. Ђорђевић, Н. (2011). образовање кроз верску наставу: интеграција и корелација садржаја. *Вероучитељ у школи 1*, 41-47.
100. Евдокимов, П. (1997). „Луда“ љубав Божија. Света Гора Атонска: Манастир Хиландар.
101. Eccles, J. S. (2008). The value of an off-diagonal approach. *Journal of Social Issues*, 64(1), 227–232.
102. Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1992). Emotion, regulation and development of social competence. In: M. S. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology*, 14, 119–150. Newbury Park, CA: Sage.
103. Eisenberg, L. (2005). *Child and adolescent mental health resources: global concerns, implications for the future*. Geneva: World Health Organization.
104. Eler, K. (2002). Subjektivnost i samosvest u Antici. Београд: ПЛАТΩ.
105. Emler, N. (1983). Moral character. In: H. Weinreich-Haste & D. Locke (Eds.), *Morality in the making*, 187-211. Chichester: John Wiley & Sons.
106. Erikson, E. H. (1968). Identity, youth, and crisis. New York: Norton.
107. Erikson, E. (1971). *Kindheit und Gesellschaft*. Stuttgart: Klett.
108. Eysenck, H. J. & Gudjonsson, G. H. (1989). The causes and cures of criminality. New York: Plenum Press.
109. Eysenck, H. J. (1994). Personality theory and the problem of criminality. In: D. P. Farrington (Ed.), *Psychological explanations of crime*, 63-92. Aldershot, England: Dartmouth Publishing Company Limited.
110. Жлебник, Ј. (1955). Опћа повијест педагогије. Загреб: Педагошко-књижевни збор.
111. Закон о правном положају верских заједница (1953). *Службени лист ФНРЈ*, 22.

112. Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126–136.
113. Зборник текстова „О Литургији“ (1997). Београд: Тројеручица.
114. Зборник чланака православних теолога (1986), књига I. Београд: Саборност Цркве.
115. Зборник: СПЦ 1219-1969.
116. Zvonarević, M. (1985). *Socijalna psihologija*. Zagreb: Školska knjiga.
117. Зизиулас, Ј. (1985). Од маске до личности: богословље Светих Отаца о појму личности. Београд: Православни Богословски факултет.
118. Зизјулас, Ј. (2001). Догматске теме. Нови Сад: Беседа.
119. Зизјулас, Ј. (2001). Еклисиолошке теме. Нови Сад: Беседа.
120. Зизиулас, Ј. (2003). Онтологија и етика. *Саборност*, 3-4, 47-62.
121. Зизиулас, Ј. (2006). Достојевски и етика. *Саборност*, 1-4, 97-116.
122. Зизиулас, Ј. (2008). Јелинизам и хришћанство. Београд: Хришћански културни центар.
123. Зизјулас, Ј. (2011). Заједница и другост. Пожаревац: Епархија браничевска.
124. Зизиулас, Ј. (2011). Евхаристијска општина и саборна (католичанска) Црква у свету. Београд: Богословски факултет СПЦ.
125. Zimmerman, B. J. (2008). Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation. In: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*, 267–295. Mahwah, NJ: Erlbaum.
126. Zimbauer, B. & Pargament, K. (2005). *Religiousness and Spirituality*. New York, London: The Guilford Press.
127. Зуковић, С. (2005). Хришћанске вредности у породици. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
128. Зуковић, С. (2006). Реализација верске наставе у школама – стање, проблеми и могућности. У: Е. Каменов (Ур.), *Реформа система васпитања и образовања у Републици Србији*, 279-292. Нови Сад: Филозофски факултет.

129. Зуковић, С. (2007). Подршка породичном васпитању – један од очекиваних ефеката реализације верске наставе у школама. У: Е. Каменов (Ур.), *Европске димензије реформе система васпитања и образовања*, 428-433. Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за педагогију.
130. Зуковић, С. (2008). Рефлексије верске наставе на функционалност савремене породице. Објављена докторска дисертација, Нови Сад: Филозофски факултет.
131. Зуковић, С. (2009). Верска настава у средњој школи из перспективе ученика и родитеља. *Настава и васпитање*, 3, 348-361.
132. Zuković, S. (2012). Porodica kao sistem-funkcionalnost i resursi osnaživanja. Novi Sad: Pedagoško društvo Vojvodine.
133. Илић, А. (2004). Школски систем, наставници и ученици у Србији (1804-2004). У: З. Аврамовић (Ур.), *Зборник „Два века образовања у Србији“*, 109-164. Београд: Институт за педагошка истраживања.
134. Исак, С. (2013). Подвижничка слова. Београд: Православна мисионарска школа при храму Светог Александра Невског.
135. Jaeger, W. (1967). *The Theology of the Early Greek Philosophers*. London: Oxford University Press.
136. Jaeger, W. (1991). *Paideia*. Novi Sad: Prosveta.
137. Јанарас, Х. (2007). Слобода морала. Крагујевац: Каленић.
138. Јанарас, Х. (2000). *Азбучник вере*. Нови Сад: Беседа.
139. Yanaras, Ch. (1984). *The Freedom of Morality*. New York, Crestwood: St. Vladimir's Seminary Press.
140. Јанулатос, А. (2005). *Православље и мисија, Савремено православно мисионарско богословље*. Београд: Хиландарски фонд при Православном Богословском факултету Универзитета у Београду.
141. James, W. (2003). *The Varieties of Religious Experience*. New York: Signet Classic.
142. Jaspers, K. (1992). *Svetska istorija filozofije*. Novi Sad: Književna zajednica.
143. Јевтић, А. (1998). *Живо Предање у Цркви*. Ново Село: Манастир Тврдош-Братство Св. Симеона Мироточивог.

144. Јевтић, А. (1999). Дела апостолских ученика. Врњачка Бања: Братство Св. Симеона Мироточивог, Требиње: Манастир Хиландар - Манастир Тврдош, Никшић: Браћа Станишићи.
145. Јевтић, А. (2003). Беседе и речи. Требиње: Манастир Тврдош, Врњци: Братство Св. Симеона Мироточивог.
146. Јеротић, В. (1995). Лавиринт у човеку-Карл Густав Јунг. Београд: Ars libri, Невен.
147. Јеротић, В. (1997). Хришћанство и психолошки проблеми човека. Београд: Богословски факултет Српске православне цркве.
148. Јеротић, В. (1997). Учење Светог Јована Лествичника и наше време. Београд – Бања Лука: Глас Српски.
149. Јеротић, В. (1998). Учење Светог Исака Сирина и наше време. Београд: Ars libri, Невен.
150. Јеротић, В. (2000). Вера и нација. Београд: Ars Libri, Издавачки фонд Архиепископије београдско-карловачке.
151. Јеротић, В. (2014). образовање, наука, религија. У: В. Јеротић, М. Дејић, М. Вуковић (Ур.), *Зборник радова „Наука, религија, образовање“*, 15-22. Београд: Учитељски факултет.
152. Јовић, Р. (2012). Глобализам и веронаука. *Вероучитељ у школи 3*, 79-96.
153. Јоксимовић, С., Гашић-Павишић, С., Миочиновић, Љ. (1997). Васпитање и алтруизам. Београд: Институт за педагошка истраживања.
154. Јоксимовић, С. (2003). Мишљења ученика о верској настави и грађанском васпитању у средњој школи. У: С. Крњајић (Ур.), *Верска настава и грађанско васпитање у школама у Србији*, 70-95. Београд: Институт за педагошка истраживања.
155. Јунг, К. Г. (1977). О психологији несвесног. Нови Сад: Матица Српска.
156. Јунг, К. Г. (1977). Диманика несвесног. Нови Сад: Матица Српска.
157. Јунг, К. Г. (1977). Дух и живот. Нови Сад: Матица Српска.
158. Jung, K. G. (1938/1984). *Psihologija i religija*. Novi Sad: Matica Srpska.

159. Jung, K.G. (2008). О развоју личности. Београд: Издавачко предузеће Logistika; Нови Сад: Академска књига.
160. Jung, K. G. (2013). Психолошки типови. Београд: Дерета.
161. Кавсокаливит, П. (2005). Живот и поуке старца Порфирија Кавсокаливита. Нови Сад: Беседа.
162. Калезић, Д. (1972). Упознајмо религију. Београд: Издање аутора.
163. Калуђеровић, Ж. (2010). Бог и правда у фрагментима Барда из Колофона. У: С. Крњајић (Ур.), *Религија и толеранција*, 8, 13. Нови Сад: ЦЕИР.
164. Калуђеровић, Ж. (2014). Филозофски триптих. Нови Сад: Филозофски факултет.
165. Калуђеровић, Ж. (2010). Хеленско поимање правде. Сремски Карловци-Нови Сад: Издавачка књижевница Зорана Стојановића.
166. Калуђеровић, Ж. (2013). Елејско биће. *Педагошка стварност*, 59(2), 209-223.
167. Калуђеровић, Ж. (2013). Пресократско разумевање правде. Сремски карловци: Издавачка књижевница Зорана Стојановића.
168. Калуђеровић, Ж. (2004). Први „теолози“ и учење о узроцима. *Архе: часопис за филозофију*, 1(1).
169. Калуђеровић, Ж. (2004). Аристотел и предсократовци. Нови Сад: Савез педагошких друштва Војводине.
170. Калуђеровић, Ж. (2006). Бог филозофа из Стагире. У: З. Кубурић (Ур.), *Религија и толеранција*, 5, 15-27. Нови Сад: ЦЕИР.
171. Каменов, Е. (1995). Хришћанска мудрост и врлине. Нови Сад: Дидакта.
172. Каменов, Е. (2012). Питања у настави веронауке. *Вероучитељ у школи* 3, 39-49.
173. Кант, И. (1990). Критика чистог ума. Београд: БИГЗ.
174. Carr, D. (1995). Towards a distinctive conception of spiritual education. *Oxford Review of Education*, 21(1), 83–98.
175. Керн, К. (1936). Материјализам и наука. Скопље: Немања.

176. Kerpelman, J. L. (2001). Identity control theory, exploration, and choice: A commentary on Schwart's „The evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian identity theory and research“. *Identity*, 1(1), 81–86.
177. Kirsi, T., Mary, K., Tallent-Runnels & Nokelainen, P. (2005). A cross-cultural study of pre-adolescents' moral, religious and spiritual questions. *British Journal of Religious Education*, 27(3), 207–214.
178. Claus, D. B. (1977). „Defining Moral Terms in Works and Days“. *Transactions of the American Philological Association* (1974-), 107.
179. Klausse, A. (1962). *Socijalistička doktrina odgoja*. Zagreb: Matica hrvatska.
180. Clifford, Ph. (2013). „Moral and spiritual education as an intrinsic part of curriculum“. *International Journal of Children's Spirituality*, 18(3), 268–280, <http://dx.doi.org/10.1080/1364436X.2013.811067>.
181. Кнежевић - Флорић, О. (1997). Писменост и образовање старих египћана. *Педагошка стварност*, 43(7-8), 400-411.
182. Кнежевић, Г. (2003). *Корени аморалности*. Београд: Центар за примењену психологију, Институт за криминолошка и социолошка истраживања, Институт за психологију.
183. Cohen, J.W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edn). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
184. Coles, R. (1967). *Children of crisis: a study of courage and fear*. Boston: Little, Brown.
185. Coles, R. (1990). *The Spiritual Life of Children*. Boston: MA, Houghton Mifflin Company.
186. Coleman, L. J., Cross, T. L. (2001). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance and teaching*. Waco, TX: Purfoc Press.
187. Кончаревић, К. (2011). Структурно-садржајни модел уџбеника православног катихизиса. *Вероучитељ у школи*, 1, 28-37.
188. Cooper, J. M. (1977). *Reason and Human Good in Aristotle*. Cambridge: Harvard University Press.
189. Cornford, F. M. (1957). *From Religion to Philosophy*. New York: Harper Row.

190. Covaleskie, J. (2010). The moral imperative in education. *Journal of philosophy and history of education*, 60.
191. Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: the cognitive-developmental approach. In: T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
192. Kohlberg, L. & Mayer, R. (1981). Development as the aim of education. *Harvard: Educational Review*, 42.
193. Kolberg, L. (1986). Дете као филозоф морала: Процес социјализације код деце. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
194. Коменски, Ј. А. (1997). Велика дидактика. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
195. Компере, Г. (1920). Херберт Спенсер и научно васпитање. Панчево: Напредак.
196. Comte, A. (1963). *Sociologie*. Paris: Presses universitaires de France.
197. Коплстон, Ф. (1999). Историја филозофије, Т.1, Грчка и Рим. Београд: БИГЗ.
198. Коплстон, Ф. (1989). Историја филозофије, Т.2, Средњевековна филозофија : Августин-Скот. Београд: БИГЗ.
199. Copleston, F. (1994). Историја филозофије Т.3, Касни средњи век и ренесансна филозофија. Београд: БИГЗ.
200. Коплстон, Ф. (1995). Историја филозофије, Т.4, Од Декарта до Лајбница. Београд: БИГЗ.
201. Коплстон, Ф. (2001). Историја филозофије, Т.5, Модерна филозофија: британски филозофи. Београд: БИГЗ.
202. Korsgaard, C. (1999). *Creating the kingdom of ends*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
203. Kozolovski, P. (2003). *Vodič kroz filozofiju*. Beograd: Plato.
204. Kreč, D., Kračfeld, R. S. & Balaki, I. L. (1972). *Pojedinac u društvu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Srbije.
205. Ксенофонт (1980). *Успомене о Сократу*. Београд: БИГЗ.

206. Кубурић, З. (1996). Религија, породица и млади. Београд: Теолошки институт за образовање, информације и статистику.
207. Кубурић, З. (1997). Ставови студената према религији, атеизму и сектама. *Социологија*, 3, 451-480.
208. Кубурић, З. (1999). Вера и слобода. Ниш: Верске заједнице у Југославији, ЈУНИР.
209. Кубурић, З. (2001). Веронаука између духовности и идеологије. У: Н. Секулић (Ур.), *Жене, религија, образовање између духовности и политике*. Београд: Уметничко-истраживачка станица НАНДИ.
210. Кубурић, З. (2002). Веронаука као део реформе образовања. У: С. Крњајић (Ур.), *Религија, веронаука, толеранција*, 117-127. Београд: ЦЕИР.
211. Кубурић, З. (2003). Реализација верске наставе у основној и средњој школи. У: С. Крњајић (Ур.), *Верска настава и грађанско васпитање у школама у Србији*, 98-124. Београд: Институт за педагошка истраживања.
212. Кубурић, З. (2009). Религија и млади. *Религија и толеранција*, 7/12, 217-234.
213. Кубурић, З., Зуковић, С. (2010). Верска настава у школи. Нови Сад: ЦЕИР, Савез педагошких друштва Војводине.
214. Cuba, L. & Coocking, J. (1977). How to write about the social sciences. London: Longman Group Limited.
215. Kujundzić, N. (1991). Ciljevi i zadaci škole. *Zbornik Osnovna škola na pragu 21. Stoljeća*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
216. Kundačina, M., Brkić, M. (2004). Pedagoška statistika. Ужиче: Учитељски факултет у Ужичу, Универзитет у Крагујевцу.
217. Kundačina, M., Gojkov, G. (2008). Zbirka rešenih zadataka iz pedagoške statistike. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
218. Lennick, D. & Kiel, F. (2011). Moral intelligence 2.0: Enhancing Business Performance and Leadership Success in Turbulent Times. Boston: Pearson Education.
219. Летић, М. (2015). Значај моралних и лидерских својстава за остварење даровитости. Необјављена докторска дисертација, Нови Сад: Филозофски факултет.

220. Lewis, J. (2000). Spiritual education as the cultivation of qualities of the heart and mind, A reply to Blake and Carr. *Oxford Review of Education*, 26(2), 263–83.
221. Лукић, Р. (1974). Социологија морала. Београд: Српска академија наука и уметности.
222. Луковић, З. (2003). Верске секте и православље. Београд: Издавачки фонд Архиепископије београдско-карловачке.
223. Мајендорф, Ј. (2005). Православна црква и мисија: прошлост и перспективе нашег доба, Савремено православно мисионарско богословље. Београд: Хиландарски фонд при Православном Богословском факултету Универзитета у Београду.
224. Макинтајер, А. (2006). Трагање за врлином. Београд: Плато.
225. Максим, И. (1997). 400 глава о љубави; Подвижничко слово; Мистагогија. Призрен: Епархија рашко-призренска.
226. Максим, И. (2012). Живот и избор дела: са схолијама и пропратним студијама. Врњачка Бања: Братство Св. Симеона Мироточивог.
227. Максић, С. (2003). Мишљења родитеља о верској настави и грађанском васпитању у основној школи. У: С. Крњајић (Ур.), *Верска настава и грађанско васпитање у школама у Србији*, 45-69. Београд: Институт за педагошка истраживања.
228. Marken, R. S. (1990). A science of purpose. *American Behavioral Scientist*, 34(1), 6–13.
229. Марковић, М. (2001). Студије о религији антике. Никшић: Јасен.
230. Мидић, И. (2003). Православље и Европа. У: Р. Биговић (Ур.), *Хришћанство и европске интеграције*. Београд: Фондација Конрад Аденауер, ХКЦ.
231. Мидић, И. (2003). Онтологија и етика у светлу христологије св. Максима. *Саборност*, 1-4, 13-59.
232. Мидић, И. (2004). Православни катихизис: приручник за наставнике основних и средњих школа. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
233. Мидић, И. (2009). Сећање на будућност. Пожаревац: Епархија браничевска.

234. Милаш, Н. (1895-1896). Правила Православне Цркве с тумачењима I и II. Нови Сад: Наклада књижаре А. Пајевића.
235. Миливојевић, З. (2002). Формуле љубави. Нови Сад: Прометеј.
236. Милин, Ј. (1984). Научно оправдање религије, књига 1. Београд: Православље.
237. Милин, Ј. (1984). Научно оправдање религије – Апологетика. Београд: „Православље“ – Новинско издавачка установа Српске патријаршије.
238. Милутиновић, Ј. (2008). Циљеви образовања и учења у светлу доминантних теорија васпитања 20. века. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
239. Миоциновић, Јб. (2004). Морални развој и морално васпитање. Београд: Институт за педагошка истраживања.
240. Мирковић, М. (2000). О правном положају српске Цркве у нашој прошлости. Београд: Досије.
241. Michaelson, M. (2001). A model of extraordinary social engagement, or moral „giftedness“. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 93, 19-32.
242. Момировић, К., Хорга, С. (1990). Повезаност резултата у текстовима интелектуалних способности и особина личности. *Примењена психологија*, 11(1), 31-36.
243. Монах Серафим (2006). Степенице ка небу. Добрун: Србско соколско друштво „Соко“.
244. Moran, S. (2009). Why MI? In: J. Chen, S. Moran, & H. Gardner (Eds.), *Multiple intelligences around the world*, 365–373. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
245. Mussen, P. (1964). *The psychological development of the child*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall
246. Musset, J. (2000). Свет Библије. Београд: Хиландарски фонд при Богословском факултету.
247. Muszynski, H. (1974). *Ideal i celewyhowanie*. Warszawa: Wydawnictwa szkolne i pedagogiczne.

248. Мучибабић, М. (2014). О једном разумијевању односа религије и науке данас, У: В. Јеротић, М. Дејић, М. Вуковић (Ур.), *Зборник радова „Наука, религија, образовање“*, 67-78. Београд: Учитељски факултет.
249. Нанић, М. (2005). Тропари и кондаци за све дане у години. Шид: Српска православна заједница.
250. Нинковић, А. (1998). Филозофија. Јагодина: Учитељски факултет.
251. Ниче, Ф. (1993). С оне стране добра и зла; Генеалогичка морала. Београд: Српска књижевна задруга.
252. Nietzsche, F. (1980). *Tako je govorio Zaratustra: knjiga za svakoga i ni za koga*. Beograd: Grafos.
253. Новаковић, Д. (2003). Верске заједнице на размеђу векова. Београд: Институт за политичке студије.
254. Nucci, L. (1989). *Moral development and character education: A dialogue*. Berkley, CA: McCutchan.
255. Nucci, L. (1997). *Moral development and character formation*. In: H.J. Walberg & G.D. Haertel (Eds.), *Psychology and educational practice*, 127–153. Berkeley, CA: MacCarchan. Available online at: <http://tiger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/articles/nuccimoraldev.html>
256. Oakly, J. (1992). *Morality and the Emotions*. London and New York: Routledge.
257. O`Grady, K. (2010). Researching religious education pedagogy through an action research community of practice. *British Journal of Religious Education*, 32(2), 119–131.
258. Oser F., Reichenbach R. & Walker J. C. (1999). Poseban dodatak postmodernizmu. *Educational Philosophy and Theory*, 31(2).
259. Палама, Г. (1962). У одбрану свештених исихаста, 3, 2-12, vol I. Thessaloniki: Chrisou.
260. Паненберг, В. (2003). Теологија и филозофија. Београд: Плато.
261. Павле, П. (1998). Да нам буду јаснија нека питања наше вере 1,2,3. Београд: Издавачки фонд Архиепископије београдско-карловачке.
262. Павићевић, В. (1974). Социологија морала. Београд: САНУ.
263. Pallant, J. (2009). *SPSS Priručnik za preživljavanje*. Beograd: Mikro knjiga.

264. Pargament, K. (1999). The psychology of religion and spirituality? Yes and no. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 9(1), 3–16.
265. Pargament, K. I. & Mahoney, A. (2002). Discovering and Conserving the Sacred. In: C.R. Snyder, S.M. Lopez (Eds.): *Handbook of Positive Psychology*, 646-659. New York: Oxford University Press.
266. Parks, S. (1986). *The critical years: The young adult search for a faith to live by*. New York: Harper & Row.
267. Pawlowitch, S. K (1988). *The Improbable Survivor: Yugoslavia and its problems, 1918-1988*. Columbus: Ohio State University Press.
268. Пешиновић, Р. (1976). Педагошка функција наставника у моралном развоју ученика. Београд: Просвета.
269. Педагошки речник (1967). Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.
270. Педагошка енциклопедија 2 (1989). Уред. Поткоњак, Н, Шимлеша, П. Београд (Есс): Завод за уџбенике и наставна средства (Есс).
271. Пено, З. (2010). Гносеологија и тријадологија. Фоча: Православни Богословски факултет „Свети Василије Острошки“ - Фоча.
272. Пено, З. (2009). Христос - нова твар. Фоча: Православни Богословски факултет „Свети Василије Острошки“, Манастир Острог.
273. Пено, М. З. (2005). Катихизис, Основе православне вере. Никшић: Манастир Острог.
274. Перић, Д. (1990). *Устројство, организација и рад на законодавству СПЦ у првој половини XX века (1901–1950)*. Необјављена докторска дисертација, Београд: Правни факултет.
275. Перкинс, Д. (2000). Трансфер у учењу. У: Ј. Косановић (Ур.), *Образовање учитеља јуче, данас, сутра, Норма* 1(1), 167-176. Сомбор: Педагошка академија „Жарко Зрењанин“.
276. Перовић, М. А. (1991). Граница моралитета. Нови Сад: Дневник.
277. Перовић, М. А. (2013). Филозофија морала. Нови Сад: Цензура.

278. Петровић, М. М. (1990). О Законоправилу или Номоканону Светога Саве. Београд: Култура.
279. Петровић, Н. (1995). Православни молитвеник. Београд: Манастир Хиландар.
280. Петровић - Драгутиновић, Т. (2012). Социолошки аспекти верске наставе. *Вероучитељ у школи*, 3, 96-102.
281. Piaget, J. (1965). The moral judgement of the child. London: Longman Group Limited.
282. Piaget, J. (1968). Six psychological studies. New York: Vintage Books.
283. Пијаже, Ж., Инхелдер, Б. (1996). Интелектуални развој детета. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
284. Pirner, L. M. (2013). „Christian pedagogy? A research report on the Christian profile of an educational institution in Germany“. *British Journal of Religious Education*, 35(1), 72-86.
285. Платон (1998). Писма. Сремски Карловци: Кровови.
286. Платон (1979). Теетет и Филеб. Загреб: Напријед.
287. Платон (1981). Тимај. Београд: Младост.
288. Платон (2004). Закони. Београд: Дерета.
289. Платон (1987). Дијалози. Београд: Графос.
290. Платон (1970). Дијалози. Београд: Култура.
291. Платон (1993). Држава. Београд: БИГЗ.
292. Платон (1977). Државник. Загреб: Либер.
293. Платон (1955). Ијон, Гозба, Федар. Београд: Култура.
294. Платон (1976). Кратил. Загреб: Тека.
295. Платон (1976). Менексен. Нови Сад: Летопис Матице српске.
296. Платон (1959). Парменид. Београд: Култура.
297. Платон (1975). Протагора, Софист. Загреб: Напријед.
298. Поповић, Б. (1977). Увод у психологију морала. Београд: Научна књига.
299. Поповић, Б. (1978). Морални развој и морално васпитање. Београд: Институт за педагошка истраживања.

300. Поповић, В. Б., Миочиновић, Љ., Ристић, Ж. (1984). Психолошке основе моралног мишљења. Београд: Институт за педагошка истраживања.
301. Поповић, В. Б., Миочиновић, Љ., Ристић, Ж. (1981). Развој моралног сазнања. Београд, Институт за педагошка истраживања.
302. Поповић, В. В., Ристић, Ж. (1989). Морална особа. Београд: Просвета.
303. Поповић, Ј. (1995). Општа црквена историја. Нови Сад, Прометеј.
304. Поповић, Ј. (1980). Догматика Православне Цркве. Београд, Манастир Ћелије.
305. Поповић, Ј. (1999). Филозофске урвине. Београд: Наследници Оца Јустина.
306. Поповић, Р. (1997). Одабрана документа Васељенских сабора. Србиње: Универзитетски образовани православни богослови, Београд: Хиландарски фонд, Ваљево: Задужбина „Николај Велимировић и Јустин Поповић“.
307. Поповић - Обрадовић, О. (2004). Црква, држава и нација. Београд: ЦЕДЕТ.
308. Поткоњац, Н. (2003). XX век: ни „век детета“ ни век педагогије. Има наде... XXI век. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, Бања Лука: Педагошко друштво Републике Српске.
309. Поткоњац, Н. (1961). Васпитање воље. Београд: Рад.
310. Поткоњац, Н. М., Ђорђевић, Ј., Трнавац, Н. (2013). Српски педагози о циљу и задацима васпитања. Београд: Српска академија образовања.
311. Поткоњац, Н. М. (2016). Будимо људи, Циљ васпитања у Православљу – Светосављу. Београд: Српска академија образовања.
<http://www.sao.org.rs/documents/2016/Pedagogija%20pravoslavlja.pdf>
312. Презвитер, Р. (2002). Књига Живот пустињских отаца, Историја монаха у Египту. Вршац: Епархијски управни одбор Епархије банатске.
313. Продић, С. (2000). Пустите децу нека долазе к мени. Шибеник: Истина.
314. Protevi, J. (2005). The Edinburgh Dictionary of Continental Philosophy. Edinburgh: Edinburgh University Press.
315. Пузовић, П. (2000). Српска православна црква: прилози за историју 2. Београд: Богословски факултет СПЦ.

316. Quaglia, R. J. & Cobb, C. D. (1996). Toward of theory of student aspirations. *Journal of Research in Rural Education*, 12(3), 127–132.
317. Радић, Р. (1995). Вером против вере. Београд: ИНИС.
318. Радић, Р. (2003). Држава, СПЦ и Римокатоличка црква од 1945 до половине шездесетих година, Религијски дијалог, драма разумевања. Београд: Досије.
319. Radhakrishnan, S. (1966). *Indian Philosophy*, Vol.1. London: George Allen and Unwin LTD.
320. Радош, Ј. (2004). Филозофија религије. Бачка Паланка: ДНС „ЛОГОС“.
321. Rathman, K. (2005). *Education, self-knowledge and life-planning: Why schools should help students decide „who“ rather than just „what“ they want to be*. Unpublished thesis, London: Univesity of London, Institute of Education.
322. Радуловић, М. (2007). Однос државе и верских заједница у другој половини 20. века. Београд: Нова српска политичка мисао, Црква и држава.
323. Reichenbach, R. (1994). *Moral, Diskurs und Einigung, zur Bedeutung Von Diskurs und Kindsens fur das Ethos des Lehrberufs*. Bern: Lang.
324. Религија и школа, симпозијум, *Настава и васпитање*, 1992, 4-5.
325. Ристић, Ж. (2006). О истраживању, методу и знању. Београд: Институт за педагошка истраживања.
326. Ritter, J. (1971-1992). *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Darmstadt: Basel.
327. Rode, E. (1991). *PSYCHE*, Култ душе и вера у бесмртност код Грка. Сремски Карловци - Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
328. Роуз, С. (1990). Православље и религија будућности. Вршац: Банатски весник.
329. Royce, J. & Powell, A. (1983). *Theory of personality and individual differences: factors, systems and processes*. New Jersey: Prentice-Hall.
330. Rychlak, J. F. (1993). A suggested principle of complementarity for psychology. *American Psychologist*, 48(9), 933-942.

331. Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1061–1069.
332. Самарцић, С. (2008). Психијатрија. Београд: Elitmedica.
333. Сандо, Д. (2002). Протојереј Василије В. Зјењковски. Београд: Богословски факултет Српске православне цркве.
334. Сандо, Д. (2003). Светост живота и грех чедоморства. Београд: Глобосино.
335. Сандо, Д. (2010). Православно васпитање деце до седме године живота. Београд: Глобосино.
336. Сандо, Д. (2012). Вредновање знања ученика. *Вероучитељ у школи* 3, 31-39.
337. Сандо, Д. (2009). Богослужење као основа образовања и васпитања у Цркви. Београд: Глобосино д.о.о. Александрија.
338. Сандо, Д. (2003). Двеста година православне црквене просвете у партиципацији националног живота и рада у српском народу. У: С. Крњајић (Ур.), *Два века образовања у Србији*, 245-285. Београд: Институт за педагошка истраживања.
339. Sarid, A. (2012). Between thick and thin: responding to the crisis of moral education. *Journal of Moral Education*, 41(2), 245–260.
340. Sartre, J. P. (1964). „Ist der Existentialismus ein Humanismus?“, *Drei Essays*. Frankfurt a. M., Berlin: Ullstein.
341. Сацаков, С. (2006). Новозаветни морал. Нови Сад: Верзал.
342. Секулић, Н. (2002). Укрштање традиција и проблем васпитања. У: С. Крњајић (Ур.), *Религија, веронаука, толеранција*, 77-84. Нови Сад: ЦЕИР.
343. Сергије, Ј., Рафаил, А. (2004). Да ли је могуће спасти се у 21. веку. Београд: Православна мисионарска школа при храму Светог Александра Невског.
344. Симовић, Р. (2011). Свети Сава, први српски просветитељ. Београд: Издавачка кућа „Драганић“.
345. Singer, P. (2004). *Uvod u etiku*. Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
346. Службени гласник РС – Просветни гласник, 46/2001.

347. Службени лист ДФЈ, 62/1945.
348. Службени лист ФНРЈ, 22/1953.
349. Smetana, J. G. (2005). Adolescent–parent conflict: Resistance and subversion as developmental process. In: L. Nucci (Ed.), *Conflict, contradiction and contrarian elements in moral development and education*, 69–91. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
350. Смит, Џ.К. (2005). Херменеутика и квалитативно истраживање. *Педагогија*, 3, 315-330.
351. Соколов, В, М. (1986). Социологија нравственог развитија личности. Москва: Политиздат.
352. Стамулис, Ј. (2005). Савремено православно мисионарско богословље. Београд: Хиландарски фонд при Православном Богословском факултету Универзитета у Београду.
353. Стојановић, А. (2003). Метода уверавања у моралном васпитању. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
354. Стојановић, А. (2008). Методолошки приступи моралном васпитању. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.
355. Стојановић, А. (2012). Морално васпитање даровитих – потребе и могућности. У: Г. Гојков и А. Стојановић (Ур.), *Функција знања и моралност*, 187-201. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.
356. Стојановић, Љ. (2006). Пастирско служење. Зрењанин: Православни Богословски факултет Светог Василија Острошког у Фочи, Универзитета у Источном Сарајеву.
357. Стојановић, Љ. (2006). Хришћани у свету. Београд: ХКЦ.
358. Стојановић, Љ. (2008). Тумачење Библије. Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду.
359. Стојановић, Љ. (2009). Вероучитељ – православни катихета у савременој школи. *Православни катихета – часопис вероучитеља Архиепископије београдско-карловачке*, 03/09, 64-73.
360. Стојановић, Љ. (2010). Други и ја. Београд: Завод за уџбенике.

361. Стојановић, Љ. (2015). Свештенослужење у мултидисциплинарном контексту. Фоча: ПБФ Свети Василије Острошки, Београд: Богословско друштво Отачник.
362. Стојиљковић, С. (2009). Личност и морал. Ниш: Филозофски факултет, Београд: Институт за педагошка истраживања.
363. Supek, R. (1961). Ispitivanje javnog mnjenja. Zagreb: Naprijed.
364. Suprenant, W. C. (2010). Kant's contribution to moral education: the relevance of catechistics. *Journal of Moral Education*, 39(2), 165–174.
365. Taylor, C. C. W. (1997). *Routledge History of Philosophy, Volume I*. London and New York: Routledge.
366. Тешић, В. (1983). Социјалистичка Република Србија 2-школство. Београд: Књижевне новине.
367. Тилман, Д., Хсу, Д. (2007). Животне вредности. Београд: Креативни центар.
368. Tirri, K., Tallent-Runnels, M. & Nokelainen, P. (2005). A cross-cultural study of pre-adolescents' moral, religious and spiritual questions. *British Journal of Religious Education*, 27(3), 207–214.
369. Томић, Ц. (1986). Приступ Библији. Загреб: Провинцијалат фрањеваца конвентуалаца.
370. Требјешанин, Ж. (2015). Јунгов допринос разумевању религије. У: М. Дејић, М. Вуковић, В. Ж. Радовић (Ур.), *Зборник радова „Наука-религија-образовање“*, 29-37. Београд: Учитељски факултет.
371. Трнавац, Н. (1998). Школа и црква. *Педагогија*, 2, 17-40.
372. Туркан, З. (2007). Владичански двор Епархије банатске. Вршац: Српска православна Епархија банатска.
373. Ћимић Е. (1967). Друштво и религија, марксистичка критика религије. Београд: Центар за идеолошко-политичко образовање Радничког универзитета „Ђуро Салај“.
374. Ћимић, Е. (1984). Драма атеизације. Београд: Младост.
375. Ћирковић, С. (1969). Православна црква у средњевековној српској држави, Зборник: СПЦ 1219-1969. Београд: СПЦ.

376. Ćorić, Š. (2003). *Psihologija religioznosti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
377. Узелац, М. (2007). *Метапедагогија*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
378. Узелац, М. (2007). *Посткласична естетика*. Нови Сад: Верис студио.
379. Узелац, М. (2008). Деконструктивни метатеоријски приступ историји идеје образовања. У: Р. Грандић (Ур.), *Методологија засноване теорије*, 71-94. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
380. Успенски, Н, Д. (2002). *Анафора*. Вршац: Епархијски управни одбор Епархије банатске.
381. Устав Федеративне Народне републике Југославије (1946). Службени лист ФНРЈ, 10.
382. Utsch, M. (2004). *Religiosität und Spiritualität*. In: A.E. Auhagen (Hrsg.), *Positive Psychologie: Anleitung zum „besseren“ Leben*, 67-85. Weinheim: Beltz.
383. Ferbežer, I. (2002). *Darovitost: izabrani radovi prezentovani u svetu*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
384. Fischer, K. W. & Pipp, S. L. (1984). Processes of cognitive development: Optimal level and skill acquisition. In: R. J. Sternberg (Ed.), *Mechanisms of cognitive development*, 45–80. New York: Freeman.
385. Флоровски, Г. (2005). *Црква је живот*. Београд: Православна мисионарска школа при храму Светог Александра Невског.
386. Флоровски, Г. (1986). *Католичност (саборност) Цркве. Зборник чланака православних теолога, књига I*. Београд: Саборност Цркве.
387. Freud, S. (1976). *Uvod u psihoanalizu*. Novi Sad: Matica Srpska.
388. Фром, Е. (2000). *Бићете као богови*. Београд: Слио.
389. Furley, D. (1999). *Routledge History of Philosophy, Volume II*. London and New York: Routledge.
390. Habermas, J. (1988). *Der philosophische Diskurs der Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
391. Hajtger, M. (2003). *Filozofska pedagogija. Pedagogija*, 4. <http://unr.edu/homepage/crowther/ejse/geelan.htmls>.

392. Хамилтон, М. (2003). Социологија религије. Београд: Слио.
393. Hardie, W.F.R. (1968). *Aristotle's Ethical Theory*. London: Oxford University Press.
394. Harlow, L. L., Newcomb, M. D. (1990). Toward a general hierarchical model of meaning and satisfaction in life. *Multivariate Behavioral Research*, 25(3), 387–405.
395. Hart, D. & Fegley, S. (1995). Prosocial behavior and caring in adolescence: Relations to self-understanding and social judgment. *Child Development*, 66, 1346–1359.
396. Hartshorne, H. & May, M. A. (1928). *Studies in nature of character*, Vol. 1: *Studies in deceit*. New York: Macmillan.
397. Hay, D. (1998). *The Spirit of the Child*. London: Fount.
398. Хегел, Г. В. Ф. (2000). Феноменологија духа. Загреб: Љевак.
399. Hegel, G. V. F. (1975). *Istorija filozofije I-II*. Beograd: BIGZ.
400. Хегел, Г. В. Ф. (1983). *Историја филозофије 1*. Београд: БИГЗ.
401. Hegel, G. V. F. (1989). *Osnovne crte filozofije prava*. Sarajevo: „V.Masleša”-„Svjetlost”.
402. Хекел, Е. (1912). *Тајне света*. Београд: Рад.
403. Hesiod (1975). *Postanak bogova. Homerove himne*. Sarajevo: V. Masleša.
404. Хесе, Х. (1999). *Моја вера*. Београд: Народна књига - Алфа.
405. Hewstone, M. & Stroebe, W. (2003). *Socijalna psihologija*. Zagreb: Nacionalna i sveučilišna knjižnica.
406. Hofman, M. (1978). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11, 607-622.
407. Христу, П. (1999). *Тајна Бога, Тајна човека*. Београд: Хиландарски фонд Богословског факултета СПЦ.
408. Цисарж, Б., Маринковић, Ж. (1969). *Омилитика или Теорија Црквеног говорништва*. Београд: Свети архијерејски синод Српске православне цркве.
409. Цисарж, Б. (1970). *Црквено право I*. Београд: Свети архијерејски синод Српске православне цркве.

410. Цицерон, М. Т. (1989). О природи богова. Врњачка Бања: Свети Симеон Мироточиви.
411. Colby, A. & Damon, W. (1992). *Some do care: Contemporary lives of moral commitment*. New York: Free Press.
412. Чубриловић, В. (1958). Историја политичке мисли у Србији 19. века. Београд: Просвета.
413. Шевкушић, С. (2011). Профил вероучитеља који предају у београдским школама: резултати истраживања. *Вероучитељ у школи*, 1, 64-71.
414. Шевкушић, С. (2011). Значај личних уверења наставника о ученицима, учењу и сопственој професији за њихово стручно усавршавање. *Вероучитељ у школи*, 2, 22-33.
415. Шевкушић, С. (2012). Интелектуални развој и школско учење. *Вероучитељ у школи*, 3, 9-20.
416. Шијаковић, Б. (2011). Христос као Учитељ, веронаука као право. *Вероучитељ у школи*, 1, 9-16.
417. Шмеман, А. (1999). За живот света. Београд: Издавачка кућа „Плато“.
418. Шмеман, А. (2005). Императив мисије, Савремено православно мисионарско богословље. Београд: Хиландарски фонд при Православном Богословском факултету Универзитета у Београду.
419. Шмеман, А. (1992). Литургија и живот. Цетиње: Митрополија црногорско-приморска и скендеријска.
420. Шмеман, А. (1974). Неколико мисли о аутокефалији, црквеном предању и еклесиологији. *Теолошки погледи*, 4.
http://www.spc.rs/sr/aleksandar_shmeman_evharistijsko_bogoslovlje

П Р И Л О З И:

ПРИЛОГ 1. – Инструменти коришћени у емпиријском истраживању

ПРИЛОГ 1а. Инструмент I СВ (систем вредности)

а) пол (заокружи): мушки женски

б) узраст (који разред

похађате?) _____

в) верску наставу похађате у (уписати назив школе и место):

-Основној школи _____

-Средњој школи _____

1) Изабери и напиши десет моралних врлина које су по теби најважнија морална начела за исправан живот, и рангирај их оценама од 1 до 10 (1=најслабија вредност; 10=највиша вредност)

2) Размисли добро и оцени бројевима од 1 до 9 (упиши на цртици испред) следеће ставове, према духовном значају и моралној тежини који они за тебе имају:

___ Блажени су сиромашнима духом, јер је њихово Царство Небеско.

___ Блажени су они који плачу, јер ће се утешити.

___ Блажени су кротки, јер ће наследити земљу.

___ Блажени су гладни и жедни правде, јер ће се наситити.

___ Блажени су милостиви, јер ће бити помиловани.

___ Блажени су они који су чистог срца, јер ће Бога видети.

___ Блажени су они који мир граде, јер ће се синови Божији назвати.

___ Блажени су прогнани правде ради, јер је њихово Царство Небеско.

___ Блажени сте ви ако вас осрамоте и прогоне и рекну за вас свакојакe рђаве речи лажући мене ради. Радујте се и веселите се, јер је велика плата ваша на небесима.

3) Да ли је и зашто је убиство грех? (рангирај оценама од 1 до 5-упиши оцене на цртици)

а) ___ јесте, зато што је то кршење Божије заповести, и за тај смртни грех следи казна Божија.

б) ___ јесте, зато што је то законски преступ, и законом је прописана одговарајућа казна, а могућа је и освета по принципу „око за око, зуб за зуб“.

в) ___ јесте, зато што се тим чином повређују друштвени систем и ред, и права човека на живот.

г) ___ јесте, зато што је убиство човека једнако убиству Бога, по принципу „мој ближњи је мој Бог, а тело човечије је храм Духа Светога“.

д) ___ није, уколико је учињено у самоодбрани или је мотивисано неким вишим моралним начелом

(правде, љубави, жртвовања...нпр.еутаназија или свесно прихватање своје смрти да би спасили другога).

ђ) _____
—

4) Да ли је и зашто је крађа грех? (рангирај оценама од 1 до 5-упиши оцене на цртици)

- а) ___јесте, зато што је то кршење Божије заповести, и за тај грех следи казна Божија.
- б) ___јесте, зато што је то законски преступ, и законом је прописана одговарајућа казна, а могућа је и освета по принципу „око за око, зуб за зуб“.
- в) ___јесте, зато што се тим чином повређују друштвени систем, ред, и права човека.
- г) ___јесте, јер тим преступом повређујемо наше ближње (које смо покрали), а они су иконе Божије- тим чином злоупотребљавамо љубав и слободу коју нам је даровао Бог.
- д) ___није, уколико је мотивисана неким вишим моралним начелом (правде, љубави, жртвовања и помоћи другоме..нпр. крађа лека за болесну мајку).

ђ) _____
—

5) Да ли је и зашто је прељуба грех? (рангирај оценама од 1 до 5-упиши оцене на цртици)

- а) ___јесте, зато што је то кршење Божије заповести, и за тај грех следи казна Божија.
 - б) ___јесте, зато што је то законски преступ, и разлог је за развод брака, а могућа је и освета партнера по принципу „око за око, зуб за зуб“.
 - в) ___јесте, зато што се тим чином повређују друштвени систем и ред, брак и породица, као и поштовање права човека.
 - г) ___јесте, зато што се на тај начин гази узвишено начело љубави и повређује личност вољене особе, у контексту светости брака и породице.
 - д) ___није
- (образложи) _____

6) Зашто је морална чистота једна од седам најважнијих хришћанских врлина?

(рангирај оценама од 1 до 5-упиши оцене на цртици)

- а) ___зато што се морална чистота остварује испуњавањем Божијих заповести, и од ње зависи какав ћемо одговор дати на страшном суду Христовом.
- б) ___зато што уз поштовање Божијих заповести, кроз њу поштујемо наше дужности, друштвени ред и поредак.
- в) зато што кроз њу постајемо добри пред Богом, пред другима и пред собом, уз бригу о својим ближњима.
- г) ___зато што се кроз њу остварује Божији лик у нама, са Којим у Светој Литургији узрастамо ка животу вечном у Царству Небеском.

д) _____
—

7) Да ли одобраваш брак између особа истог пола? да не (заокружи одговор)

ПРИЛОГ 16. Инструмент II ВЕ (вера и есхатологија)

а) пол (заокружи): мушки женски

б) узраст (који разред

похађате?) _____

в) верску наставу похађате у (уписати назив школе и место):

-Основној

школи _____ -

Средњој

школи _____

1) Да ли верујеш и како верујеш у Бога? (рангирај оценама од 1 до 5-упиши оцене на цртици)

а) ___да, верујем у Бога који је створио свет и дао нам Божије заповести и законе, на основу којих ће нас наградити или казнити за наше поступке и дела у току живота.

б) ___да, верујем у Бога који је створио и устројио свет својим заповестима и законима, чијим испуњавањем ће свет и људи добро, квалитетно и срећно живети.

в) ___да, верујем у Бога који је створио човека по своме лику и подобију, и жели да сви људи кроз љубав према Њему и бригу према ближњима буду добри и вољени.

г) ___да, верујем у Бога који је Љубав, а људи слободом и љубављу у заједници са Њим обухватају и превазилазе све законе и правила понашања, заради Царства Небеског.

д) ___не верујем у Бога, али верујем у _____

2) Ко или шта је за тебе Бог? (рангирај оценама од 1 до 5-упиши оцене на цртици)

а) ___Бог је врхунско и универзално морално начело добра, правде и љубави.

б) ___Бог је невидљива и непозната сила која се пројављује кроз узвишена морална и религиозна осећања у срцу и души.

в) ___Бог је Господ Исус Христос Који је љубављу и вољом Бога Оца присутан у Цркви и Светој Литургији Духом Светим, а даје нам се у Светом причешћу ради живота вечног.

г) ___Бог је вечни створитељ, законодавац и праведни судија.

д) _____

3) Како сусрећеш и познајеш Бога? (рангирај оценама од 1 до 5-упиши оцене на цртици)

а) ___у Цркви на Светој Литургији.

б) ___у Светој тајни причешћа, у којој се сједињујемо са Христом ради опроштаја наших грехова и за живот вечни.

в) ___у својој души док се молим код куће.

г) ___у Цркви када палим свећу за своје здравље, здравље својих најмилијих, или за покој душе мени драгих покојника.

д) _____

4) Шта је за тебе Света Литургија? (рангирај оценама од 1 до 5-упиши оцене на цртици)

а) ___Царство Небеско на земљи и сусрет са Богом у Светом причешћу, узношењем душе и обожењем за живот вечни.

б) ___свечана празнична церемонија и сусрет са ближњима.

в) ___духовно и морално узрастање кроз молитву и слушање моралних поука у проповеди свештеника.

г) ___слушање духовне музике и читања из Светог Писма, ради неговања пријатних религиозних осећања.

д) _____

5) Шта је за тебе Живот Вечни? (рангирај оценама од 1 до 5-упиши оцене на цртици)

а) ___не верујем у живот после смрти, и сматрам да у овоземаљском животу треба да поштујем морална начела и друштвене законе, ради избегавања казне од ауторитета.

б) ___васкрсење мртвих у другом доласку Христовом, и остварење наше узвишене моралне личности у заједници са Богом у Царству Небеском.

в) ___награда и праведна плата за моралан живот по заповестима Божијим.

г) ___ живот после смрти кроз потомство, дела и заслуге.

д) _____

6) Како ти вера у Бога и молитва помажу у животу? (рангирај оценама од 1 до 5-упиши оцене на цртици)

а) ___ много ми помажу, посебно у решавању моралних дилема и доношењу праве одлуке за себе и друге од којих зависим.

б) ___ помажу ми у тешким ситуацијама, сећањем на могућност добијања награде и казне, а у складу са Божијим заповестима.

в) ___ помажу ми да изаберам прави пут и направим добар избор у контексту вршења својих обавеза и дужности у друштву.

г) ___ помажу ми кроз веровање да је врлински живот по Богу и са Богом припрема за живот вечни у Царству Небеском.

д) ___ не помажу ми
јер _____

7) Зашто опраштамо? (рангирај оценама од 1 до 5-упиши оцене на цртици)

а) ___ због превазилажења проблема и критике другог љубављу, а зарад нашег позитивног примера и жеље за моралном променом другог, буђењем савести у њему.

б) ___ због праштања пропуста или грешке без извињења другог, али не заборављањем тога, ради предострожности да се исти грех не понови.

в) ___ због праштања након извињења и покајања починиоца преступа, уз свест о тежини почињеног преступа и величини чина покајања.

г) ___ опроштај без покајања нема смисла, па тако не треба никоме ништа праштати, него поступати у складу са изреком „око за око, зуб за зуб“.

д) _____

8) Зашто молимо за опроштај? (рангирај оценама од 1 до 5-упиши оцене на цртици)

а) ___ због свести о моралном преступу који је учињен, и могућим последицама тога греха.

б) ___ због превазилажења своје гордости и поноса, зарад поштовања личности другог, кроз поверење и захвалност за разумевање наших пропуста.

в) ___ због поштовања речи из Светог Писма „и опрости нам дугове наше као што и ми опраштамо дужницима својим“.

г) ___ не молим за опроштај никада никога, јер је то показатељ моје слабости и кукавичлука.

д) _____

9) Размисли добро и рангирај оценама од 1 до 12 (упиши на цртици испред) следеће Божије заповести, према духовном значају и моралној тежини које оне за тебе имају:

а) ___ Не чини прељубе.

б) ___ Не узимај узалуд имена Господа Бога свог.

в) ___ Не сведочи лажно на ближњега свога.

г) ___ Љуби Господа Бога свога свим срцем својим и свом душом својом и свим умом својим и свом снагом својом.

д) ___ Не пожели ништа што је туђе.

ђ) ___ Поштуј оца свога и матер своју, да ти добро буде и да дуго поживиш на земљи.

е) ___ Ја сам Господ Бог твој: немој имати других богова осим мене.

ж) ___ Сећај се дана одмора да га светкујеш; шест дана ради и сврши све своје послове, а седми дан је одмор Господу Богу твоме.

з) ___ Љуби ближњега свога као самога себе.

и) ___ Не убиј.

ј) ___ Не прави себи идола нити каква лика; немој им се клањати нити им служити.

к) ___ Не укради.

10) Размисли добро и рангирај оценама од 1 до 8 (упиши на цртици испред) следеће Црквене заповести, према духовном значају и моралној тежини које оне за тебе имају:

- а) ___ Свадбе не чинити у време поста.
- б) ___ Молити се Богу и слушати службу Божију сваке недеље и празника.
- в) ___ Јеретичке књиге не читати.
- г) ___ Држати пост пред Рођење и Васкрсење Христово, пред празник Св. Ап. Петра и Павла, пред Успење Пресвете Богородице, и сваке среде и петка.
- д) ___ Свештена лица треба поштовати.
- ђ) ___ Држати постове и молитве које заповеди Епископ у време какве невоље.
- е) ___ Исповедати грехе своје и причешћивати се у споменуте велике постове.
- ж) ___ Црквене ствари не употребљавати.

ПРИЛОГ 1в. Инструмент III ДВНМФЛ (Допринос верске наставе моралном формирању личности)

- а) пол (заокружи): мушки женски
- б) узраст (који разред похађате?) _____
- в) верску наставу похађате у (уписати назив школе и место):
-Основној
школи _____
Средњој
школи _____

1) Зашто сте се определили да похађате верску наставу?

(рангирај оценама од 1 до 5-упиши оцене на цртици)

- а) ___ због своје вере у Бога и жеље да се верски и морално образујем.
- б) ___ због поштовања традиције у мојој породици и друштву.
- в) ___ због сугестије родитеља.
- г) ___ зато што моји најбољи другови и другарице из разреда похађају верску наставу.
- д) ___ због препоруке учитеља или разредног старешине.
- ђ) _____

2) Ко је пробудио и развио твоја верска осећања и интересовања за Бога и религију?

(рангирај оценама од 1 до 5-упиши оцене на цртици)

- а) ___ родитељи и породица.
- б) ___ другови и другарице.
- в) ___ вероучитељ.
- г) ___ свештеник.
- д) _____

3) Како верска настава доприноси моралности деце и младих?

(рангирај оценама од 1 до 5-упиши оцене на цртици)

- а) ___ учи нас да будемо добри и одговорни у односу према Богу, себи и ближњима.
- б) ___ друштвене односе чини квалитетнијим и толерантнијим, кроз поштовање Божијих заповести и државних закона.
- в) ___ изграђује и негује у нама послушност према Богу, породици и друштву.
- г) ___ учи нас, изграђује и негује у нама хришћанске врлине као врхунска морална начела живота са Богом, припремајући нас тиме за живот вечни и Царство Небеско.
- д) _____

4) Од чега зависи допринос верске наставе моралном формирању личности ученика?

(рангирај оценама од 1 до 5-упиши оцене на цртици)

- а) ___ од особина личности вероучитеља.
- б) ___ од породичног васпитања и утицаја друштвене средине
- в) ___ од личног става, интелектуалног изграђивања верских истина, моралних знања и осећања ученика
- г) ___ од редовног учешћа ученика у црквеном животу и Светој Литургији.
- д) ___ од редовног и активног похађање верске наставе у школи.
- ђ) _____

5) Од чега зависи допринос вероучитеља моралном формирању личности ученика?

(рангирај оценама од 1 до 5-упиши оцене на цртици)

- а) ___ од његових позитивних особина личности.
- б) ___ од познавања садржаја које преноси ученицима.
- в) ___ од интересантности начина представљања верских садржаја.
- г) ___ од бриге за морално и верско узрастање ученика.
- д) _____

6) Који начини извођења верске наставе доприносе моралном узрастању ученика?

- а) ___ класичан начин поучавања о теоријским (догматским и историјским) истинама вере.
- б) ___ презентовање религиозних садржаја и историјских догађаја путем документарних или анимираних филмова.
- в) ___ слушање духовне музике и неговање црквеног певања.
- г) ___ посета светим храмовима и учешће у црквеним богослуженима, уз тумачење смисла црквених празника и богослужбених радњи.
- д) ___ употреба информационо-комуникационих технологија (интернета) уз праћење друштвених мрежа (facebook, twitter) и web-site презентација црквених институција и профила црквених великодостојника.
- ђ) _____

ПРИЛОГ 2а. Т-тест: Систем вредности и пол испитаника

Group Statistics											
	Пол	N	Mean	S D	Std. Error Mean	Levene's Test for Equality of Variances			t-test for Equality of Means		
							F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)
Блажени су сиромашни духом, јер је њихово Царство Небеско	1 мушки	202	4.43	2.785	.196	Equal variances assumed	2.470	.117	-1.468	429	.143
	2 женски	229	4.81	2.615	.173	Equal variances not assumed			-1.462	414.302	.144
Блажени су они који плачу, јер ће се утешити	1 мушки	202	4.31	2.612	.184	Equal variances assumed	.007	.931	-1.179	430	.239
	2 женски	230	4.61	2.611	.172	Equal variances not assumed			-1.179	422.776	.239

Блажени су кротки, јер ће наследити земљу	1 мушки	201	4.03	2.435	.172	Equal variances assumed	.056	.814	-1.007	428	.315
	2 женски	229	4.27	2.427	.160	Equal variances not assumed			-1.007	420.430	.315
Блажени су гладни и жедни правде, јер ће се наситити	1 мушки	200	4.76	2.274	.161	Equal variances assumed	.574	.449	-.084	428	.933
	2 женски	230	4.77	2.357	.155	Equal variances not assumed			-.085	423.392	.933
Блажени су милостиви, јер ће бити помиловани	1 мушки	201	5.78	2.418	.171	Equal variances assumed	1.341	.248	1.641	428	.102
	2 женски	229	5.38	2.567	.170	Equal variances not assumed			1.647	425.856	.100
Блажени су они који су чистога срца, јер ће Бога видети	1 мушки	200	6.47	2.565	.181	Equal variances assumed	2.874	.091	.737	427	.461
	2 женски	229	6.28	2.742	.181	Equal variances not assumed			.741	424.953	.459
Блажени су они који мир граде, јер ће се синовима Божијим назвати	1 мушки	201	6.18	2.512	.177	Equal variances assumed	.005	.943	2.503	428	.013
	2 женски	229	5.58	2.478	.164	Equal variances not assumed			2.501	419.238	.013
Блажени су прогнани правде ради, јер је њихово Царство Небеско	1 мушки	200	5.29	2.367	.167	Equal variances assumed	1.660	.198	.779	428	.436
	2 женски	230	5.10	2.531	.167	Equal variances not assumed			.783	425.721	.434
Блажени стеви ако вас осрамоте и прогоне и рекну за вас свакојакe рђаве речи лажући мене ради	1 мушки	201	5.39	2.726	.192	Equal variances assumed	3.647	.057	1.580	429	.115
	2 женски	230	4.95	2.967	.196	Equal variances not assumed			1.589	427.927	.113
Убиство је грех зато што је то кршење Божије заповести и за смртни грех следи казна Божија	1 мушки	206	3.62	1.415	.099	Equal variances assumed	.920	.338	-1.414	439	.158
	2 женски	235	3.80	1.370	.089	Equal variances not assumed			-1.411	427.392	.159

Убиство је грех зато што је то законски преступ и законом је прописана одговарајућа казна, а могућа је и освета по принципу „око за око, зуб за зуб“	1 мушки	206	2.52	1.294	.090	Equal variances assumed	1.308	.253	.020	438	.984
	2 женски	234	2.52	1.191	.078	Equal variances not assumed			.020	419.445	.984
Убиство је грех зато што се тим чином повређује друштвени систем и ред и права човека на живот	1 мушки	205	2.97	1.146	.080	Equal variances assumed	.653	.419	-1.439	440	.151
	2 женски	237	3.13	1.184	.077	Equal variances not assumed			-1.442	434.494	.150
Убиство је грех јер је убиство човека једнако убиству Бога	1 мушки	205	3.59	1.382	.097	Equal variances assumed	.194	.660	.636	439	.525
	2 женски	236	3.51	1.316	.086	Equal variances not assumed			.634	423.732	.527
Убиство није грех уколико је учињено у самоодбрани или је мотивисано неким моралним начелом	1 мушки	203	2.65	1.439	.101	Equal variances assumed	3.890	.049	4.011	436	.000
	2 женски	235	2.11	1.327	.087	Equal variances not assumed			3.987	414.561	.000
Крађа је грех зато што је то кршење Божије заповести и следи Божија казна	1 мушки	205	3.58	1.383	.097	Equal variances assumed	.486	.486	-1.642	438	.101
	2 женски	235	3.80	1.362	.089	Equal variances not assumed			-1.640	428.138	.102
Крађа је грех јер је то законски преступ и законом је прописана одговарајућа казна, а могућа је и освета	1 мушки	205	2.50	1.227	.086	Equal variances assumed	.001	.974	-.456	437	.648
	2 женски	234	2.56	1.208	.079	Equal variances not assumed			-.456	427.534	.649

Крађа је грех јер се тиме повређује друштвени систем, ред и права човека	1 мушки	204	3.06	1.145	.080	Equal variances assumed	.086	.770	.194	436	.846
	2 женски	234	3.04	1.111	.073	Equal variances not assumed			.194	424.069	.846
Крађа је грех јер тим преступом повређујемо наше ближње, и тим чином злоупотребљавамо љубав и слободу коју нам је Бог даровао	1 мушки	204	3.59	1.285	.090	Equal variances assumed	.761	.384	.933	437	.351
	2 женски	235	3.47	1.308	.085	Equal variances not assumed			.934	430.359	.351
Крађа није грех уколико је мотивисана неким вишим моралним начелом	1 мушки	202	2.47	1.533	.108	Equal variances assumed	6.972	.009	2.352	433	.019
	2 женски	233	2.13	1.412	.093	Equal variances not assumed			2.338	412.291	.020
Прељуба је грех јер је то кршење Божије заповести, и за тај грех следи Божија казна	1 мушки	203	3.41	1.377	.097	Equal variances assumed	.161	.688	-1.104	434	.270
	2 женски	233	3.56	1.345	.088	Equal variances not assumed			-1.102	422.870	.271
Прељуба је грех зато што је то законски преступ и разлог за развод брака, а могућа је и освета партнера	1 мушки	203	2.49	1.069	.075	Equal variances assumed	3.930	.048	-1.092	435	.275
	2 женски	234	2.61	1.182	.077	Equal variances not assumed			-1.100	434.248	.272
Прељуба је грех јер се тиме повређује друштвени систем и ред, брак и породица, као и поштовање права човека	1 мушки	202	3.25	1.092	.077	Equal variances assumed	3.427	.065	1.238	434	.216
	2 женски	234	3.12	.992	.065	Equal variances not assumed			1.229	409.994	.220

Прељуба је грех јер се газе узвишено начело љубави и повређује се личност вољене особе	1 мушки	202	3.69	1.352	.095	Equal variances assumed	.831	.363	-.494	433	.622
	2 женски	233	3.75	1.302	.085	Equal variances not assumed			-.493	419.371	.623
Прељуба није грех	1 мушки	161	2.18	1.533	.121	Equal variances assumed	4.458	.035	1.809	348	.071
	2 женски	189	1.89	1.421	.103	Equal variances not assumed			1.798	329.735	.073
Морална чистота се остварује испуњавањем Божијих заповести	1 мушки	200	3.24	1.334	.094	Equal variances assumed	.126	.723	-.760	430	.448
	2 женски	232	3.33	1.312	.086	Equal variances not assumed			-.759	418.543	.448
Кроз моралну чистоту поштујемо Божије заповести, наше дужности и друштвени ред и поредак	1 мушки	201	3.28	1.168	.082	Equal variances assumed	.471	.493	1.074	430	.284
	2 женски	231	3.16	1.134	.075	Equal variances not assumed			1.071	418.064	.285
Кроз моралну чистоту постајемо добри пред Богом, пред другима и пред собом	1 мушки	130	3.05	1.137	.100	Equal variances assumed	2.412	.122	-1.388	270	.166
	2 женски	142	3.25	1.229	.103	Equal variances not assumed			-1.392	269.970	.165
Кроз моралну чистоту се остварује Божији лик у нама	1 мушки	196	3.42	1.324	.095	Equal variances assumed	.052	.819	.257	422	.797
	2 женски	228	3.39	1.321	.088	Equal variances not assumed			.257	412.241	.797

ПРИЛОГ 26. Т-тест: Систем вредности и средина обитавања испитаника

Group Statistics							
	Средина	N	Mean	SD	Std.	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means

	похађања школе				Error Mean		F	Sig	T	df	Sig. (2- tailed)
Блажени су сиромашни духом , јер је њихово Царство Небеско	1 село	174	4.93	2.828	.214	Equal variances assumed	6.08 5	.014	1.877	433	.061
	2 град	261	4.43	2.577	.159	Equal variances not assumed			1.842	346. 748	.066
Блажени су они који плачу, јер ће се утешити	1 село	174	4.82	2.631	.199	Equal variances assumed	.058	.810	2.468	434	.014
	2 град	262	4.19	2.577	.159	Equal variances not assumed			2.458	365. 358	.014
Блажени су кротки, јер ће наследити земљу	1 село	173	4.72	2.497	.190	Equal variances assumed	7.16 6	.008	4.158	432	.000
	2 град	261	3.75	2.305	.143	Equal variances not assumed			4.091	347. 688	.000
Блажени су гладни и жедни правде, јер ће се наситити	1 село	173	4.84	2.451	.186	Equal variances assumed	3.90 4	.049	.571	432	.568
	2 град	261	4.71	2.212	.137	Equal variances not assumed			.559	341. 866	.576
Блажени су милостиви јер ће бити помиловани	1 село	172	5.21	2.518	.192	Equal variances assumed	.306	.580	-2.573	432	.010
	2 град	262	5.84	2.482	.153	Equal variances not assumed			-2.566	362. 097	.011

Блажени су они који су чистога срца, јер ће Бога видети	1 село	172	5.94	2.795	.213	Equal variances assumed	8.183	.004	-2.841	431	.005
	2 град	261	6.67	2.519	.156	Equal variances not assumed			-2.781	339.097	.006
Блажени су они који мир граде, јер ће се синовима Божијим назвати	1 село	172	5.41	2.435	.186	Equal variances assumed	.270	.603	-3.130	432	.002
	2 град	262	6.18	2.514	.155	Equal variances not assumed			-3.151	374.106	.002
Блажени су прогнани правде ради, јер је њихово Царство Небеско	1 село	173	5.02	2.512	.191	Equal variances assumed	1.103	.294	-1.269	432	.205
	2 град	261	5.32	2.404	.149	Equal variances not assumed			-1.258	357.226	.209
Блажени сте ви ако вас осрамоте и прогоне и рекну за вас свакојакe рђаве речи лажући мене ради	1 село	173	5.18	2.891	.220	Equal variances assumed	.046	.831	.067	433	.946
	2 град	262	5.16	2.843	.176	Equal variances not assumed			.067	363.981	.947
Убиство је грех зато што је то кршење Божије заповести и за смртни грех следи казна Божија	1 село	180	3.64	1.397	.104	Equal variances assumed	.788	.375	-.971	443	.332
	2 град	265	3.77	1.394	.086	Equal variances not assumed			-.971	383.847	.332

Убиство је грех зато што је то законски преступ и законом је прописана одговарајућа казна а могућа је и освета по принципу „око за око, зуб за зуб“	1 село	180	2.48	1.343	.100	Equal variances assumed	11.296	.001	-.488	442	.626
	2 град	264	2.54	1.159	.071	Equal variances not assumed			-.474	346.245	.635
Убиство је грех зато што се тим чином повређује друштвени систем и ред и права човека	1 село	179	2.90	1.223	.091	Equal variances assumed	3.076	.080	-2.401	444	.017
	2 град	267	3.17	1.116	.068	Equal variances not assumed			-2.358	357.700	.019
Убиство је грех јер је убиство човека једнако убиству Бога	1 село	180	3.43	1.370	.102	Equal variances assumed	1.971	.161	-1.562	443	.119
	2 град	265	3.63	1.323	.081	Equal variances not assumed			-1.551	375.320	.122
Убиство није грех уколико је учињено у самоодбрани или је мотивисано неким моралним начелом	1 село	179	2.60	1.372	.103	Equal variances assumed	.830	.363	3.020	439	.003
	2 град	262	2.19	1.401	.087	Equal variances not assumed			3.032	387.794	.003
Крађа је грех зато што је то кршење Божије заповести и следи Божија казна	1 село	179	3.54	1.367	.102	Equal variances assumed	.147	.701	-1.943	442	.053
	2 град	265	3.80	1.377	.085	Equal variances not assumed			-1.946	384.021	.052

Крађа је грех јер је то законски преступ и законом је прописана одговарајућа казна, а могућа је и освета	1 село	179	2.53	1.273	.095	Equal variances assumed	2.020	.156	.004	441	.997
	2 град	264	2.53	1.173	.072	Equal variances not assumed			.004	360.872	.997
Крађа је грех јер се повређује друштвени систем, ред и права Човека	1 село	178	3.01	1.130	.085	Equal variances assumed	.795	.373	-.695	440	.487
	2 град	264	3.09	1.122	.069	Equal variances not assumed			-.694	378.073	.488
Крађа је грех јер тим преступом повређујемо наше ближње и тим чином злоупотребљавамо љубав и слободу коју нам је Бог даровао	1 село	178	3.47	1.337	.100	Equal variances assumed	.739	.391	-.749	441	.454
	2 град	265	3.57	1.269	.078	Equal variances not assumed			-.741	366.140	.459
Крађа није грех уколико је мотивисана неким вишим моралним начелом	1 село	176	2.42	1.543	.116	Equal variances assumed	4.756	.030	1.600	436	.110
	2 град	262	2.19	1.423	.088	Equal variances not assumed			1.575	354.416	.116
Прељуба је грех јер је то кршење Божије заповести и за тај грех следи Божија казна	1 село	178	3.42	1.368	.103	Equal variances assumed	.027	.869	-.942	438	.347
	2 град	262	3.55	1.355	.084	Equal variances not assumed			-.940	377.645	.348

Прељуба је грех зато што је то законски преступ и разлог за развод брака, а могућа је и освета партнера	1 село	178	2.40	1.142	.086	Equal variances assumed	.767	.382	-2.486	439	.013
	2 град	263	2.67	1.106	.068	Equal variances not assumed			-2.471	371.804	.014
Прељуба је грех јер се тиме повређује друштвени систем и ред, брак и породица као и поштовање права човека	1 село	178	3.07	1.071	.080	Equal variances assumed	.841	.360	-1.947	438	.052
	2 град	262	3.26	1.011	.062	Equal variances not assumed			-1.926	365.291	.055
Прељуба је грех јер се гази узвишено начело љубави и повређује се личност вољене особе	1 село	178	3.81	1.248	.094	Equal variances assumed	5.138	.024	1.164	437	.245
	2 град	261	3.66	1.377	.085	Equal variances not assumed			1.186	403.542	.236
Прељуба није грех	1 село	150	2.15	1.514	.124	Equal variances assumed	1.142	.286	1.464	350	.144
	2 град	202	1.92	1.443	.102	Equal variances not assumed			1.454	312.494	.147
Морална чистота се остварује испуњавањем Божијих заповести	1 село	175	3.27	1.296	.098	Equal variances assumed	1.592	.208	-.146	434	.884
	2 град	261	3.29	1.338	.083	Equal variances not assumed			-.146	381.200	.884
Кроз моралну чистоту поштујемо Божије заповести и	1 село	176	3.04	1.138	.086	Equal variances assumed	.633	.427	-2.759	434	.006

наше дужности, друштвени ред и поредак	2 град	260	3.35	1.137	.071	Equal variances not assumed			-2.759	375. 507	.006
Кроз моралну чистоту постајемо добри пред Богом, пред другима и пред собом	1 село	103	3.00	1.245	.123	Equal variances assumed	2.16 6	.142	-1.700	273	.090
	2 град	172	3.25	1.140	.087	Equal variances not assumed			-1.663	200. 116	.098
Кроз моралну чистоту се остварује Божији лик у нама	1 село	173	3.50	1.297	.099	Equal variances assumed	.110	.740	1.166	426	.244
	2 град	255	3.35	1.342	.084	Equal variances not assumed			1.173	377. 761	.241

ПРИЛОГ 2в. ANOVA: Систем вредности

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Блажени су сиромашни духом, јер је њихово Царство Небеско	Between Groups	13.169	3	4.390	.609	.609
	Within Groups	3076.664	427	7.205		
	Total	3089.833	430			
Блажени су они који плачу, јер ће се утешити	Between Groups	2.109	3	.703	.102	.959
	Within Groups	2942.326	428	6.875		
	Total	2944.435	431			
Блажени су кротки, јер ће наследити земљу	Between Groups	24.007	3	8.002	1.357	.255
	Within Groups	2512.339	426	5.898		
	Total	2536.347	429			
Блажени су гладни и жедни правде, јер ће се наситити	Between Groups	12.691	3	4.230	.791	.499
	Within Groups	2278.670	426	5.349		
	Total	2291.360	429			
Блажени су милостиви, јер ће бити помиловани	Between Groups	145.665	3	48.555	8.011	.000
	Within Groups	2582.114	426	6.061		
	Total	2727.779	429			
Блажени су они који су чистог срца, јер ће Бога видети	Between Groups	40.416	3	13.472	1.934	.123
	Within Groups	2959.794	425	6.964		
	Total	3000.210	428			
Блажени су они који мир граде, јер ће се	Between Groups	4.651	3	1.550	.247	.864
	Within Groups	2676.765	426	6.283		

синовима Божијим звати	Total	2681.416	429			
Блажени су прогнани правде ради, јер је њихово Царство Небеско	Between Groups	17.575	3	5.858	.982	.401
	Within Groups	2541.004	426	5.965		
	Total	2558.579	429			
Блажени сте ви ако вас осрамоте и прогоне и рекну за вас свакојакe рђаве речи лажући мене ради	Between Groups	75.238	3	25.079	3.120	.026
	Within Groups	3432.711	427	8.039		
	Total	3507.949	430			
Убиство је грех зато што је то кршење Божије заповести и за смртни грех следи казна Божија	Between Groups	21.269	3	7.090	3.722	.012
	Within Groups	832.300	437	1.905		
	Total	853.569	440			
Убиство је грех зато што је то законски преступ и законом је прописана одговарајућа казна, а могућа је и освета по принципу „око за око, зуб за зуб“	Between Groups	10.151	3	3.384	2.236	.083
	Within Groups	659.813	436	1.513		
	Total	669.964	439			
Убиство је грех зато што се тим чином повређује друштвени систем и ред и права човека	Between Groups	4.202	3	1.401	1.027	.380
	Within Groups	597.384	438	1.364		
	Total	601.586	441			
Убиство је грех јер је убиство човека једнако убиству Бога	Between Groups	5.193	3	1.731	.960	.411
	Within Groups	787.696	437	1.803		
	Total	792.889	440			
Убиство није грех уколико је учињено у самоодбрани или је мотивисано неким моралним начелом	Between Groups	48.202	3	16.067	8.579	.000
	Within Groups	810.947	433	1.873		
	Total	859.149	436			
Крађа је грех зато што је то кршење Божије заповести и следи Божија казна	Between Groups	23.805	3	7.935	4.266	.006
	Within Groups	810.913	436	1.860		
	Total	834.718	439			
Крађа је грех јер је то законски преступ и законом је прописана одговарајућа казна, а могућа је и освета	Between Groups	6.046	3	2.015	1.367	.252
	Within Groups	641.453	435	1.475		
	Total	647.499	438			
Грех је јер се повређује друштвени систем, ред и права човека	Between Groups	7.118	3	2.373	1.892	.130
	Within Groups	544.217	434	1.254		
	Total	551.336	437			
Грех је јер тим преступом	Between Groups	5.051	3	1.684	1.003	.391
	Within Groups	730.283	435	1.679		

повређујемо наше ближње и тим чином злоупотребљавамо љубав и слободу коју нам је Бог даровао	Total	735.335	438			
Крађа није грех уколико је мотивисана неким вишим моралним начелом	Between Groups	34.291	3	11.430	5.392	.001
	Within Groups	911.545	430	2.120		
	Total	945.836	433			
Прељуба је грех јер је то кршење Божије заповести и за тај грех следи Божија казна	Between Groups	6.548	3	2.183	1.187	.314
	Within Groups	794.449	432	1.839		
	Total	800.998	435			
Прељуба је грех зато што је то законски преступ и разлог за развод брака а могућа је и освета партнера	Between Groups	15.259	3	5.086	4.118	.007
	Within Groups	534.833	433	1.235		
	Total	550.092	436			
Прељуба је грех јер се тим повређује друштвени систем и ред, брак и породица као и поштовање права човека	Between Groups	3.207	3	1.069	.986	.399
	Within Groups	468.114	432	1.084		
	Total	471.321	435			
Прељуба је грех јер се гази узвишено начело љубави и повређује се личност вољене особе	Between Groups	35.584	3	11.861	7.063	.000
	Within Groups	723.759	431	1.679		
	Total	759.343	434			
Прељуба није грех	Between Groups	9.190	3	3.063	1.402	.242
	Within Groups	753.578	345	2.184		
	Total	762.768	348			
Морална чистота се остварује испуњавањем Божијих заповести	Between Groups	14.573	3	4.858	2.831	.038
	Within Groups	734.279	428	1.716		
	Total	748.852	431			
Кроз моралну чистоту поштујемо Божије заповести и наше дужности, друштвени ред и поредак	Between Groups	3.334	3	1.111	.846	.469
	Within Groups	562.435	428	1.314		
	Total	565.769	431			
Кроз моралну чистоту постајемо добри пред Богом, пред другима и пред собом	Between Groups	9.343	3	3.114	2.251	.083
	Within Groups	374.933	271	1.384		
	Total	384.276	274			
Кроз моралну чистоту се остварује Божији лик у нама	Between Groups	15.016	3	5.005	2.897	.035
	Within Groups	725.755	420	1.728		
	Total	740.771	423			

ПРИЛОГ 3а. Т-Тест: Вера, есхатологија и пол

	Пол	N	Mean	SD	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
					F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	
Верујем у Бога који је створио свет и дао нам Божије заповести и законе на основу којих ће нас наградити или казнити	1 мушки	205	3.46	1.405	Equal variances assumed	.074	.786	-.893	436	.372
	2 женски	233	3.58	1.406	Equal variances not assumed			-.894	428.966	.372
Верујем у Бога који је створио и устројио свет својим заповестима и законима, чијим испуњавањем ће свет и људи живети добро, квалитетно и срећно	1 мушки	203	2.90	1.058	Equal variances assumed	.185	.667	-.882	435	.378
	2 женски	234	2.99	1.068	Equal variances not assumed			-.883	427.485	.378
Верујем у Бога који је створио човека по своме лику и жели да сви људи кроз љубав према Њему и бригу према ближњима буду добри и вољени	1 мушки	204	3.62	1.228	Equal variances assumed	.796	.373	.631	435	.528
	2 женски	233	3.55	1.174	Equal variances not assumed			.629	421.627	.530
Верујем у Бога који је љубав, а људи слободом и љубављу у заједници са Њим обухватају и превазилазе све законе и правила понашања, заради Царства Небеског	1 мушки	204	3.31	1.243	Equal variances assumed	1.989	.159	.376	435	.707
	2 женски	233	3.27	1.132	Equal variances not assumed			.374	413.984	.709

Не верујем у Бога	1 мушки	168	1.79	1.422	Equal variances assumed	1.615	.205	.988	349	.324
	2 женски	183	1.64	1.363	Equal variances not assumed			.986	343.343	.325
Бог је врхунско и универзално морално начело добра, правде и љубави	1 мушки	204	3.28	1.289	Equal variances assumed	3.196	.075	-.198	440	.843
	2 женски	238	3.30	1.170	Equal variances not assumed			-.196	414.072	.845
Бог је невидљива и непозната сила која се појављује кроз узвишена морална и религиозна осећања у срцу и души	1 мушки	202	3.02	1.207	Equal variances assumed	.065	.800	-.668	437	.504
	2 женски	237	3.10	1.185	Equal variances not assumed			-.667	423.511	.505
Бог је Господ Исус Христос који је љубављу и вољом Бога Оца присутан у Цркви у Светој Литургији Духом Светим, а даје нам се у Светом причешћу ради живота вечног	1 мушки	202	3.56	1.410	Equal variances assumed	1.740	.188	-.487	437	.626
	2 женски	237	3.63	1.352	Equal variances not assumed			-.486	419.839	.628
Бог је вечни створитељ, законодавац и вечни судија	1 мушки	202	3.23	1.221	Equal variances assumed	.333	.564	2.003	434	.046
	2 женски	234	2.99	1.275	Equal variances not assumed			2.010	429.375	.045
Сусрећем Бога у Цркви на Светој Литургији	1 мушки	204	3.34	1.236	Equal variances assumed	.911	.340	1.433	440	.153
	2 женски	238	3.17	1.317	Equal variances not assumed			1.440	436.413	.151
Сусрећем Бога у Светој тајни	1 мушки	202	3.51	1.255	Equal variances assumed	.210	.647	1.057	437	.291

причешћа у којој се сједињујемо са Христом ради опроштаја наших грехова и за живот вечни	2 женски	237	3.38	1.311	Equal variances not assumed			1.061	431.170	.289
Сусрећем Бога у својој души док се молим код куће	1 мушки	203	3.11	1.293	Equal variances assumed	1.225	.269	-1.367	438	.172
	2 женски	237	3.28	1.308	Equal variances not assumed			-1.369	429.115	.172
Сусрећем Бога у Цркви када палим свећу за своје здравље, својих најмилијих или за покој душе мени драгих покојника	1 мушки	202	3.06	1.272	Equal variances assumed	.279	.598	-.608	436	.543
	2 женски	236	3.13	1.201	Equal variances not assumed			-.605	417.045	.545
Царство Небеско на земљи и сусрет са Богом у Светом причешћу	1 мушки	205	3.88	1.407	Equal variances assumed	.592	.442	.339	438	.735
	2 женски	235	3.83	1.318	Equal variances not assumed			.337	420.847	.736
Свечана празнична церемонија и сусрет са ближњима	1 мушки	205	2.75	1.201	Equal variances assumed	.762	.383	.136	438	.892
	2 женски	235	2.74	1.124	Equal variances not assumed			.135	420.698	.893
Духовно и морално узрастање кроз молитву и слушање моралних поука	1 мушки	204	3.44	1.136	Equal variances assumed	.102	.749	.466	438	.641
	2 женски	236	3.39	1.137	Equal variances not assumed			.466	428.920	.641
Слушање духовне музике и читања из Светог Писма	1 мушки	201	2.72	1.168	Equal variances assumed	.149	.699	.445	430	.657
	2 женски	231	2.67	1.152	Equal variances not assumed			.444	420.149	.657
Не верујем у живот после смрти и	1 мушки	202	4.48	2.919	Equal variances assumed	.872	.351	1.607	428	.109

сматрам да у овоземаљском животу треба да поштујем морална начела и друштвене законе ради избегавања казне од ауторитета	2 женски	228	4.06	2.543	Equal variances not assumed			1.593	401.494	.112
Вечни живот је васкрсење мртвих у другом доласку Христовом и остварење наше узвишене моралне личности	1 мушки	204	3.80	1.307	Equal variances assumed	.233	.630	1.182	436	.238
	2 женски	234	3.65	1.332	Equal variances not assumed			1.183	429.929	.237
Вечни живот је награда и праведна плата за моралан живот по заповестима Божијим	1 мушки	201	3.21	1.138	Equal variances assumed	1.336	.248	2.203	434	.028
	2 женски	235	2.97	1.119	Equal variances not assumed			2.200	421.197	.028
Живот после смрти кроз потомство, дела и заслуге	1 мушки	199	3.21	1.173	Equal variances assumed	.120	.730	-.395	429	.693
	2 женски	232	3.25	1.131	Equal variances not assumed			-.394	413.995	.694
Вера и молитва ми помажу у решавању моралних дилема и у доношењу праве одлуке	1 мушки	206	3.22	1.424	Equal variances assumed	4.768	.030	-.312	439	.755
	2 женски	235	3.26	1.304	Equal variances not assumed			-.310	418.808	.757
Помажу ми у тешким ситуацијама сећањем на могућност добијања награде и казне	1 мушки	205	3.24	1.114	Equal variances assumed	1.933	.165	-2.586	438	.010
	2 женски	235	3.52	1.181	Equal variances not assumed			-2.596	435.322	.010
Помажу ми да изаберам прави пут	1 мушки	205	3.27	1.147	Equal variances assumed	.006	.940	.344	437	.731

	2 женски	234	3.23	1.138	Equal variances not assumed			.343	428.523	.732
Помажу ми кроз веровање да је врлински живот по Богу и са Богом припрема за живот вечни	1 мушки	195	3.30	1.413	Equal variances assumed	.040	.841	1.362	424	.174
	2 женски	231	3.12	1.392	Equal variances not assumed			1.361	410.044	.174
Опраштамо због превазилажења проблема и критике другог љубављу, а зарад нашег позитивног примера и жеље за моралном променом другог	1 мушки	204	3.55	1.373	Equal variances assumed	1.916	.167	-971	435	.332
	2 женски	233	3.68	1.298	Equal variances not assumed			-968	420.032	.334
Опраштамо због праштања пропуста или греха без извињења другог, али не заборављањем тога, ради предострожности да се исти грех не понови	1 мушки	203	3.10	1.202	Equal variances assumed	.997	.319	-1.344	435	.180
	2 женски	234	3.26	1.244	Equal variances not assumed			-1.347	429.940	.179
Опраштамо због праштања након извињења и покајања починиоца, уз свест о тежини почињеног престапа и величини чина покајања	1 мушки	203	3.46	1.096	Equal variances assumed	.310	.578	1.326	434	.186
	2 женски	233	3.33	1.057	Equal variances not assumed			1.323	421.256	.187
Опроштај без покајања нема смисла, па тако не треба никоме ништа праштати	1 мушки	202	2.55	1.499	Equal variances assumed	5.152	.024	1.813	431	.071
	2 женски	231	2.31	1.337	Equal variances not assumed			1.799	406.112	.073

Због свести о моралном преступу који је учињен, и могућим последицама	1 мушки	205	3.3463	1.29177	Equal variances assumed	.476	.491	-1.109	438	.268
	2 женски	235	3.4809	1.24836	Equal variances not assumed			-1.107	425.554	.269
Због превазилажења проблема и критике другогa љубављу, а зарад нашег позитивног примера и жеље за моралном променом другогa	1 мушки	205	3.6634	1.17527	Equal variances assumed	1.044	.307	.138	439	.890
	2 женски	236	3.6483	1.11433	Equal variances not assumed			.138	423.058	.890
Опраштамо због поштовања речи из Светог Писма	1 мушки	204	3.45	1.355	Equal variances assumed	2.776	.096	.223	438	.824
	2 женски	236	3.42	1.213	Equal variances not assumed			.221	411.217	.825
Не молим за опроштај никада никог јер је то показатељ моје слабости и кукавичлука	1 мушки	188	2.21	1.457	Equal variances assumed	9.066	.003	2.812	409	.005
	2 женски	223	1.84	1.169	Equal variances not assumed			2.761	356.646	.006

ПРИЛОГ 36. Т-Тест: Вера, есхатологија и средина обитавања

	средина	N	Mean	SD	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
					F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	
Верујем у Бога који је створио свет и дао нам Божије	1 село	178	3.39	1.451	Equal variances assumed	1.405	.237	-1.639	439	.102

заповести и законе на основу којих ће нас наградити или казнити	2 град	263	3.62	1.365	Equal variances not assumed			- 1.620	364.3 27	.106
Верујем у Бога који је створио и устројио свет својим заповестима и законима чијим испуњавањем ће свет и људи живети добро квалитетно и срећно	1 село	178	2.96	1.081	Equal variances assumed	.489	.485	.248	438	.805
	2 град	262	2.94	1.050	Equal variances not assumed			.246	372.9 00	.806
Верујем у Бога који је створио човека по своме лику и жели да сви људи кроз љубав према Њему и бригу према ближњима буду добри и вољени	1 село	178	3.55	1.226	Equal variances assumed	.931	.335	-.386	438	.700
	2 град	262	3.60	1.176	Equal variances not assumed			-.383	369.5 84	.702
Верујем у Бога који је љубав а људи слободом и љубављу у заједници са Њим обухватају и превазилазе све законе и правила понашања, заради Царства Небеског	1 село	178	3.30	1.073	Equal variances assumed	8.039	.005	.082	438	.935
	2 град	262	3.29	1.263	Equal variances not assumed			.085	416.7 58	.933
Не верујем у Бога	1 село	153	1.80	1.471	Equal variances assumed	3.499	.062	.998	350	.319

	2 град	199	1.65	1.325	Equal variances not assumed			.984	308.586	.326
Бог је врхунско и универзално морално начело добра, правде и љубави	1 село	180	3.28	1.237	Equal variances assumed	.001	.973	-.226	444	.821
	2 град	266	3.30	1.214	Equal variances not assumed			-.226	379.308	.822
Бог је невидљива и непозната сила која се појављује кроз узвишена морална и религиозна осећања у срцу и души	1 село	180	3.03	1.150	Equal variances assumed	.837	.361	-.484	441	.629
	2 град	263	3.08	1.223	Equal variances not assumed			-.489	399.749	.625
Бог је Господ Исус Христос који је љубављу и вољом Бога Оца присутан у Цркви и Светој Литургији	1 село	179	3.54	1.458	Equal variances assumed	2.422	.120	-.735	441	.463
	2 град	264	3.64	1.327	Equal variances not assumed			-.722	357.622	.471
Бог је вечни створитељ, законодавац и вечни судија	1 село	178	3.07	1.201	Equal variances assumed	2.457	.118	-.450	438	.653
	2 град	262	3.12	1.287	Equal variances not assumed			-.456	397.023	.649
Сусрећем га у Цркви на Светој Литургији	1 село	179	3.21	1.311	Equal variances assumed	1.602	.206	-.462	444	.644

	2 град	267	3.27	1.266	Equal variances not assumed			- .459	372.7 43	.646
Сусрећем га у Светој тајни причешћа у којој се сједињујемо са Христом ради опрштаја наших грехова и за живот вечни	1 село	179	3.50	1.238	Equal variances assumed	1.304	.254	.739	440	.460
	2 град	263	3.41	1.319	Equal variances not assumed			.748	397.9 05	.455
Сусрећем га у својој души док се молим код куће	1 село	179	3.17	1.305	Equal variances assumed	.031	.861	- .323	441	.747
	2 град	264	3.21	1.302	Equal variances not assumed			- .323	381.6 67	.747
Сусрећем га у Цркви када палим свећу за своје здравље, својих најмилијих или за покој душе мени драгих покојника	1 село	178	2.89	1.167	Equal variances assumed	6.060	.014	- 2.919	440	.004
	2 град	264	3.24	1.255	Equal variances not assumed			- 2.960	397.8 18	.003
Царство Небеско на земљи и сусрет са богом у Светом причешћу	1 село	179	3.74	1.430	Equal variances assumed	8.562	.004	- 1.321	442	.187
	2 град	265	3.92	1.312	Equal variances not assumed			- 1.299	359.4 41	.195
Свечана празнична церемонија и	1 село	180	2.89	1.148	Equal variances assumed	.021	.884	1.943	442	.053

сусрет са ближњима	2 град	264	2.67	1.174	Equal variances not assumed			1.951	390.254	.052
Духовно и морално узрастање кроз молитву и слушање моралних поука	1 село	179	3.31	1.086	Equal variances assumed	2.392	.123	-1.394	442	.164
	2 град	265	3.46	1.167	Equal variances not assumed			-1.413	399.924	.158
Слушање духовне музике и читање из Светог Писма	1 село	177	2.63	1.156	Equal variances assumed	.023	.880	-.992	434	.322
	2 град	259	2.75	1.167	Equal variances not assumed			-.993	380.560	.321
Не верујем у живот после смрти и сматрам да у овоземаљском животу треба да поштујем морална начела и друштвене законе	1 село	173	4.31	2.642	Equal variances assumed	1.033	.310	.268	431	.789
	2 град	260	4.23	2.788	Equal variances not assumed			.271	381.984	.787
Вечни живот је васкрсење мртвих у другом доласку Христовом и остварење наше узвишене моралне личности	1 село	180	3.76	1.355	Equal variances assumed	.784	.376	.667	440	.505
	2 град	262	3.68	1.303	Equal variances not assumed			.662	374.963	.508
Вечни живот је награда и праведна плата за	1 село	178	3.11	1.030	Equal variances assumed	7.257	.007	.395	438	.693

моралан живот по заповестма Божијим	2 град	262	3.07	1.205	Equal variances not assumed			.407	415.509	.684
Живот после смрти кроз потомство, дела и заслуге	1 село	177	3.16	1.132	Equal variances assumed	.149	.700	-1.082	433	.280
	2 град	258	3.28	1.153	Equal variances not assumed			-1.086	382.933	.278
Помажу ми у решавању моралних дилема и доношењу праве одлуке	1 село	179	3.06	1.413	Equal variances assumed	1.491	.223	-2.327	443	.020
	2 град	266	3.36	1.317	Equal variances not assumed			-2.295	363.403	.022
Помажу ми у тешким ситуацијама, сећањем на могућност добијања награде и казне	1 село	179	3.44	1.195	Equal variances assumed	2.104	.148	.842	442	.400
	2 град	265	3.35	1.128	Equal variances not assumed			.833	367.171	.405
Помажу ми да изаберам прави пут	1 село	178	3.15	1.090	Equal variances assumed	8.908	.003	-1.586	441	.114
	2 град	265	3.32	1.167	Equal variances not assumed			-1.607	396.903	.109
Помажу ми кроз веровање да је врлински живот по	1 село	173	3.28	1.268	Equal variances assumed	14.065	.000	.798	428	.425

Богу и са Богом припрема за живот вечни	2 град	257	3.17	1.487	Equal variances not assumed			.823	404.699	.411
Опраштамо због превазилажења проблема и критике другогa љубављу, а зарад нашег позитивног примера и жеље за моралном променом другогa	1 село	177	3.61	1.426	Equal variances assumed	8.328	.004	-.144	439	.886
	2 град	264	3.63	1.263	Equal variances not assumed			-.141	345.756	.888
Опраштамо због праштања пропуста или греха без извињења другогa, али не заборављањем тога, ради предострожности да се исти грех не понови	1 село	178	3.04	1.286	Equal variances assumed	.120	.730	-1.949	439	.052
	2 град	263	3.27	1.172	Equal variances not assumed			-1.914	355.922	.056
Опраштамо због праштања након извињења и покајања починиоца	1 село	178	3.32	1.091	Equal variances assumed	.035	.851	-1.063	438	.288
	2 град	262	3.43	1.065	Equal variances not assumed			-1.058	374.105	.291
Опроштај без покајања нема смисла, па тако не треба ником ништа праштати	1 село	177	2.38	1.348	Equal variances assumed	3.362	.067	-.597	435	.551
	2 град	260	2.46	1.479	Equal variances not assumed			-.607	400.154	.544

Због свести о моралном преступу који је учињен и могућим последицама	1 село	180	3.2556	1.3122 6	Equal variances assumed	1.830	.177	- 2.159	442	.031
	2 град	264	3.5189	1.2269 2	Equal variances not assumed			- 2.131	367.1 86	.034
Опраштамо због превазилажења проблема и критике другогa љубављу, а зарад нашег позитивног примера и жеље за моралном променом другогa	1 село	180	3.5778	1.2188 3	Equal variances assumed	7.062	.008	- 1.264	443	.207
	2 град	265	3.7170	1.0832 3	Equal variances not assumed			- 1.236	353.5 88	.217
Опраштамо због поштовања речи из Светог Писма	1 село	179	3.27	1.155	Equal variances assumed	9.177	.003	- 2.252	442	.025
	2 град	265	3.55	1.345	Equal variances not assumed			- 2.319	417.2 85	.021
Не молим за опроштај никада никог јер је то показатељ моје слабости и кукавичлука	1 село	173	2.02	1.292	Equal variances assumed	.262	.609	.163	411	.870
	2 град	240	2.00	1.340	Equal variances not assumed			.164	378.4 35	.870

ПРИЛОГ 3в. ANOVA: Вера и есхатологија

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Верујем у Бога који је створио свет и дао нам	Between Groups	23.901	3	7.967	4.159	.006

Божије заповести и законе на основу којих ће нас наградити или казнити	Within Groups	831.323	434	1.915		
	Total	855.224	437			
Верујем у Бога који је створио и устројио свет својим заповестима и законима чијим испуњавањем чијим испуњавањем ће свет и људи живети добро квалитетно и срећно	Between Groups	1.701	3	.567	.501	.682
	Within Groups	488.749	432	1.131		
	Total	490.450	435			
Верујем у Бога који је створио човека по своме лику и жели да сви људи кроз љубав према Њему и бригу према ближњима буду добри и вољени	Between Groups	11.591	3	3.864	2.724	.066
	Within Groups	612.757	432	1.418		
	Total	624.349	435			
Верујем у Бога који је љубав а људи слободом и љубављу у заједници са Њим обухватају и превазилазе све законе и правила понашања, заради Царства Небеског	Between Groups	2.645	3	.882	.621	.602
	Within Groups	613.391	432	1.420		
	Total	616.037	435			
Не верујем у Бога	Between Groups	15.454	3	5.151	2.731	.044
	Within Groups	650.735	345	1.886		
	Total	666.189	348			
Бог је врхунско и универзално морално начело добра, правде и љубави	Between Groups	.645	3	.215	.142	.935
	Within Groups	662.287	438	1.512		
	Total	662.932	441			
Бог је невидљива и непозната сила која се појављује кроз узвишена морална и религиозна осећања у срцу и души	Between Groups	5.595	3	1.865	1.313	.269
	Within Groups	617.744	435	1.420		
	Total	623.339	438			
Бог је Господ Исус Христос који је љубављу и вољом Бога Оца присутан у Цркви и Светој Литургији	Between Groups	7.088	3	2.363	1.247	.292
	Within Groups	824.151	435	1.895		
	Total	831.239	438			

Бог је вечни створитељ, законодавац и вечни судија	Between Groups	18.254	3	6.085	3.946	.009
	Within Groups	666.101	432	1.542		
	Total	684.356	435			
Сусрећем га у Цркви на Светој Литургији	Between Groups	9.924	3	3.308	2.029	.109
	Within Groups	714.196	438	1.631		
	Total	724.120	441			
Сусрећем га у Светој тајни причешћа у којој се сједињујемо са Христом ради опроштаја наших грехова и за живот вечни	Between Groups	3.044	3	1.015	.611	.608
	Within Groups	721.141	434	1.662		
	Total	724.185	437			
Сусрећем га у својој души док се молим код куће	Between Groups	7.918	3	2.639	1.560	.198
	Within Groups	736.009	435	1.692		
	Total	743.927	438			
Сусрећем га у Цркви када палим свећу за своје здравље, својих најмилијих или за покој душе мени драгих покојника	Between Groups	16.440	3	5.480	3.671	.012
	Within Groups	647.937	434	1.493		
	Total	664.377	437			
Царство Небеско на земљи и сусрет са Богом у Светом причешћу	Between Groups	6.277	3	2.092	1.134	.335
	Within Groups	804.521	436	1.845		
	Total	810.798	439			
Свечана празнична церемонија и сусрет са ближњима	Between Groups	6.031	3	2.010	1.486	.218
	Within Groups	589.966	436	1.353		
	Total	595.998	439			
Духовно и морално узрастање кроз молитву и слушање моралних поука	Between Groups	6.180	3	2.060	1.595	.190
	Within Groups	563.011	436	1.291		
	Total	569.191	439			
Слушање духовне музике и читање из Светог Писма	Between Groups	8.655	3	2.885	2.143	.094
	Within Groups	576.224	428	1.346		
	Total	584.880	431			

Не верујем у живот после смрти и сматрам да у овоземаљском животу треба да поштујем морална начела и друштвене законе	Between Groups	20.794	3	6.931	.934	.424
	Within Groups	3152.749	425	7.418		
	Total	3173.543	428			
Вечни живот је васкрсење мртвих у другом доласку Христовом и остварење наше узвишене моралне личности	Between Groups	2.444	3	.815	.462	.709
	Within Groups	765.376	434	1.764		
	Total	767.820	437			
Вечни живот је награда и праведна плата за моралан живот по заповестима Божијим	Between Groups	11.824	3	3.941	3.084	.027
	Within Groups	552.036	432	1.278		
	Total	563.860	435			
Живот после смрти кроз потомство, дела и заслуге	Between Groups	11.011	3	3.670	2.817	.039
	Within Groups	556.320	427	1.303		
	Total	567.332	430			
Помажу ми у решавању моралних дилема и доношењу праве одлуке	Between Groups	20.841	3	6.947	3.785	.011
	Within Groups	802.103	437	1.835		
	Total	822.943	440			
Помажу ми у тешким ситуацијама, сећањем на могућност добијања награде и казне	Between Groups	10.356	3	3.452	2.625	.050
	Within Groups	573.260	436	1.315		
	Total	583.616	439			
Помажу ми да изаберам прави пут	Between Groups	6.016	3	2.005	1.543	.203
	Within Groups	565.410	435	1.300		
	Total	571.426	438			
Помажу мир кроз веровање да је врлински живот по Богу и са Богом припрема за живот вечни	Between Groups	39.066	3	13.022	6.898	0,06
	Within Groups	798.540	423	1.888		
	Total	837.607	426			
Опраштамо због превазилажења проблема и кригике другог а љубављу, а	Between Groups	9.790	3	3.263	1.858	.136
	Within Groups	760.411	433	1.756		

зарад нашех позитивног примера и жеље за моралном променом другог	Total	770.201	436			
Опраштамо због праштања пропуста или греха без извињења другог, али не заборављањем тога, ради предострожности да се исти грех не понови	Between Groups	18.980	3	6.327	4.336	.005
	Within Groups	631.825	433	1.459		
	Total	650.805	436			
Опраштамо због праштања након извињења и покајања починиоца	Between Groups	3.772	3	1.257	1.089	.353
	Within Groups	498.785	432	1.155		
	Total	502.557	435			
Опроштај без покајања нема смисла, па тако не треба ником ништа праштати	Between Groups	9.131	3	3.044	1.492	.216
	Within Groups	875.109	429	2.040		
	Total	884.240	432			
Због свести о моралном преступу који је учињен и могућим последицама	Between Groups	12.300	3	4.100	2.560	.055
	Within Groups	698.243	436	1.601		
	Total	710.543	439			
Опраштамо због превазилажења проблема и критике другог љубављу, а зарад нашех позитивног примера и жеље за моралном променом другог	Between Groups	.799	3	.266	.203	.894
	Within Groups	573.119	437	1.311		
	Total	573.918	440			
Опраштамо због поштовања речи из Светог Писма	Between Groups	1.141	3	.380	.231	.875
	Within Groups	716.947	436	1.644		
	Total	718.089	439			
Не молим за опроштај никада никог јер је то показатељ моје слабости и кукавичлука	Between Groups	1.690	3	.563	.320	.811
	Within Groups	713.288	405	1.761		
	Total	714.978	408			

ПРИЛОГ 3г. Дескриптивни показатељи за Божије заповести

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std.	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Deviation Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Не чини прељубу	445	5.82	3.519	.200	.116	-1.176	.231
Не узимај узалуд имена Господа Бога свога	447	6.24	3.215	.110	.115	-1.120	.230
Не сведочи лажно на ближњег свога	446	6.16	3.341	.214	.116	-1.129	.231
Љуби Господа Бога свога свим срцем својим и свом душом својом и свим умом својим и свом снагом својом	446	7.49	3.846	-.196	.116	-1.459	.231
Не пожели ништа што је туђе	446	5.59	3.259	.502	.116	-.733	.231
Поштуј оца свога и матер своју, да ти добро буде и да дуго поживиш на земљи	446	7.41	3.369	-.025	.116	-.603	.231
Ја сам Господ Бог твој, немој имати других богова осим мене	444	7.23	3.726	-.247	.116	-1.218	.231
Сећај се дана одмора да га светкујеш, шест дана ради и срши све своје послове, а седми дан је одмор Господу Богу твоме	441	5.40	3.435	.381	.116	-.689	.232
Љуби ближњег свога као себе самога	446	7.47	3.145	-.268	.116	-.568	.231
Не убиј	444	7.42	3.686	-.153	.116	-.963	.231
Не прави себи идола нити каква лика, немој им се клањати нити им служити	442	6.53	3.441	.095	.116	-.639	.232
Не укради	445	6.65	5.790	9.459	.116	151.604	.231
Valid N (listwise)	427						

ПРИЛОГ 3д. Дескриптивни показатељи за Црквене заповести

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std.	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Deviation Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Свадбе не чинити у време поста	440	3.91	5.311	14.019	.116	255.012	.232
Молити се Богу и слушати службу Божију сваке недеље	441	7.39	4.432	20.924	.116	438.870	.232
Јеретичке књиге не читати	437	4.05	2.338	.348	.117	-.994	.233

Држати пост пре Рођења и Васкрсења Христовог пред празник Св. Ап. Петра и Павла, пред Успење Пресвете Богородице, и сваке среде и петка	439	5.16	2.250	-.305	.117	-.895	.233
Свештена лица треба поштовати	439	4.89	2.119	.002	.117	-.642	.233
Држати постове и молитве које заповеди Епископ у време какве невоље	437	4.66	2.006	.028	.117	-.728	.233
Исповедати грехе своје и причешћивати се у споменуте велике постове	439	4.96	2.344	.055	.117	-1.093	.233
Црквене ствари не употребљавати	433	4.26	2.728	.920	.117	3.643	.234
Valid N (listwise)	430						

ПРИЛОГ 3ђ. Божије заповести и пол / Божије заповести и средина обитавања

		t	df	Sig. (2-tailed)	t	df	Sig. (2-tailed)
Не чини прељубу	Equal variances assumed	-.890	439	.374	-2.138	443	.033
	Equal variances not assumed	-.887	425.234	.375	-2.085	343.810	.038
Не узимај узалуд имена Господа Бога свога	Equal variances assumed	-.660	441	.510	-1.856	445	.064
	Equal variances not assumed	-.658	427.921	.511	-1.824	355.749	.069
Не сведочи лажно на ближњега свога	Equal variances assumed	1.433	440	.152	.320	444	.749
	Equal variances not assumed	1.425	419.210	.155	.326	401.232	.745
Љуби Господа Бога	Equal variances assumed	.101	440	.920	-2.187	444	.029

свога свим срцем својим и својом душом својом и свим умом својим и свом снагом својом	Equal variances not assumed	.101	429.217	.920	-2.221	398.933	.027
Не пожели ништа што је туђе	Equal variances assumed	1.254	440	.210	.529	444	.597
	Equal variances not assumed	1.251	426.585	.212	.537	398.056	.592
Поштуј оца свога и матер своју, да ти добро буде и да дуго поживиш на земљи	Equal variances assumed	-1.218	440	.224	-1.768	444	.078
	Equal variances not assumed	-1.214	424.960	.225	-1.792	393.034	.074
Ја сам Господ Бог твој, немој имати других богова осим мене	Equal variances assumed	-.088	438	.930	-3.457	442	.001
	Equal variances not assumed	-.088	422.389	.930	-3.506	394.708	.001
Сећај се дана одмора	Equal variances assumed	.882	435	.378	5.190	439	.000

да га светку-јеш, шест дана ради и сврши све своје послове, а седми дан је одмор Господу Богу твоме	Equal variances not assumed	.878	417.755	.380	5.340	408.961	.000
Љуби ближње-	Equal variances assumed	.929	440	.353	-2.261	444	.024
га свога као себе самог	Equal variances not assumed	.922	414.713	.357	-2.280	390.054	.023
Не убиј	Equal variances assumed	1.496	438	.135	-2.507	442	.013
	Equal variances not assumed	1.502	435.806	.134	-2.484	365.475	.013
Не прави себи идола нити каква лика, немој им се клањати нитиим служити	Equal variances assumed	-.096	436	.924	1.080	440	.281
	Equal variances not assumed	-.096	422.895	.924	1.046	333.830	.296
Не укради	Equal variances assumed	1.558	439	.120	-.634	443	.526
	Equal variances not assumed	1.490	282.667	.137	-.700	438.432	.484

ПРИЛОГ 3е. Црквене заповести и пол / Црквене заповести и средина

		t	df	Sig. (2-tailed)	t	df	Sig. (2-tailed)
Свадбе нечинити у време поста	Equal variances assumed	.432	435	.666	.413	438	.680
	Equal variances not assumed	.411	246.517	.681	.474	368.610	.636
Молити се Богу и слушати службу божију сваке недеље	Equal variances assumed	.969	436	.333	-.961	439	.337
	Equal variances not assumed	.913	205.366	.362	-1.168	263.121	.244
Јеретичке књиге не читати	Equal variances assumed	1.370	432	.171	1.352	435	.177
	Equal variances not assumed	1.374	429.514	.170	1.343	371.518	.180
Држати пост пре Рођења и Васкрсења Христовог....	Equal variances assumed	-.305	434	.760	-2.556	437	.011
	Equal variances not assumed	-.306	432.200	.760	-2.555	379.849	.011
Свештена лица треба поштовати	Equal variances assumed	-.086	434	.932	-1.851	437	.065
	Equal variances not assumed	-.085	418.781	.932	-1.850	374.760	.065
Држати постове и молитве које заповеди Епископ у време какве невоље	Equal variances assumed	-.620	432	.536	-.060	435	.952
	Equal variances not assumed	-.616	413.268	.538	-.059	353.495	.953
Исповедати грехе	Equal variances assumed	.987	434	.324	-.560	437	.576

своје и причешћивати се у спомену те велике постове	Equal variances not assumed	.987	427.625	.324	-.560	381.328	.576
Црквене ствари не употребљавати	Equal variances assumed	1.607	428	.109	.268	431	.789
	Equal variances not assumed	1.593	401.494	.112	.271	381.984	.787

ПРИЛОГ 3ж. ANOVA: Божије заповести и узраст

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Не чини прељубу	Between Groups	17.890	3	5.963	.480	.696
	Within Groups	5427.597	437	12.420		
	Total	5445.488	440			
Не узимај узалуд имена Господа Бога свога	Between Groups	37.789	3	12.596	1.219	.302
	Within Groups	4537.358	439	10.336		
	Total	4575.147	442			
Не сведочи лажно на ближњега свога	Between Groups	105.896	3	35.299	3.192	.024
	Within Groups	4843.690	438	11.059		
	Total	4949.586	441			
Љуби Господа Бога свога свим срцем својим и својом душом и свим умом својим и свом снагом својом	Between Groups	135.557	3	45.186	3.090	.027
	Within Groups	6404.861	438	14.623		
	Total	6540.419	441			
Не пожели ништа што је туђе	Between Groups	176.505	3	58.835	5.675	.001
	Within Groups	4540.898	438	10.367		
	Total	4717.403	441			
Поштуј оца свога и матер своју, да ти добро буде и да дуго поживиш на земљи	Between Groups	108.880	3	36.293	3.238	.022
	Within Groups	4909.039	438	11.208		
	Total	5017.919	441			

Ја сам Господ Бог твој, немој имати других богова осим мене	Between Groups	249.171	3	83.057	6.186	.000
	Within Groups	5854.420	436	13.428		
	Total	6103.591	439			
Сећај се дана одмора да га светкујеш, шест дана ради и сврши све своје послове, а седми дан је одмор Господу Богу твојме	Between Groups	260.586	3	86.862	7.670	.000
	Within Groups	4914.886	434	11.325		
	Total	5175.473	437			
Љуби ближњег свога као себе самога	Between Groups	27.914	3	9.305	.945	.419
	Within Groups	4313.853	438	9.849		
	Total	4341.767	441			
Не убиј	Between Groups	19.826	3	6.609	.484	.694
	Within Groups	5956.538	436	13.662		
	Total	5976.364	439			
Не прави себи идола нити каква лика, немој им се клањати нити им служити	Between Groups	29.550	3	9.850	.834	.476
	Within Groups	5127.291	434	11.814		
	Total	5156.840	437			
Не укради	Between Groups	180.070	3	60.023	1.788	.149
	Within Groups	14669.540	437	33.569		
	Total	14849.610	440			

ПРИЛОГ 3з. ANOVA: Црквене заповести и узраст

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Свадбе не чинити у време поста	Between Groups	168.785	3	56.262	1.991	.115
	Within Groups	12209.075	432	28.262		
	Total	12377.860	435			
Свадбе не чинити у време поста	Between Groups	9215.325	3	3071.775	1.356	.256
	Within Groups	980636.877	433	2264.750		
	Total	989852.201	436			
Јеретичке књиге не читати	Between Groups	10.853	3	3.618	.660	.577
	Within Groups	2350.926	429	5.480		
	Total	2361.778	432			

Држати пост пре Рођења и Васкрсења Христовог....	Between Groups	2.184	3	.728	.144	.934
	Within Groups	2181.186	431	5.061		
	Total	2183.370	434			
Свештена лица треба поштовати	Between Groups	30.759	3	10.253	2.302	.077
	Within Groups	1919.784	431	4.454		
	Total	1950.543	434			
Држати постове и молитве које заповеди Епископ у време какве невоље	Between Groups	25.658	3	8.553	2.130	.096
	Within Groups	1722.379	429	4.015		
	Total	1748.037	432			
Исповедати грехе своје и причешћивати се у споменуте велике постове	Between Groups	9.930	3	3.310	.599	.616
	Within Groups	2380.405	431	5.523		
	Total	2390.336	434			
Црквене ствари не употребљавати	Between Groups	20.794	3	6.931	.934	.424
	Within Groups	3152.749	425	7.418		
	Total	3173.543	428			

ПРИЛОГ 4а. Т-тест Допринос верске наставе моралном формирању личности и пол

Group Statistics

	Пол	N	Mean	SD	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
					F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	
Верску наставу похађам због своје вере у Бога и жеље да се верски и морално образујем	1 мушки	204	4.19	1.427	Equal variances assumed	9.375	.002	-1.779	437	.076
	2 женски	235	4.42	1.232				Equal variances not assumed		
Због поштовања традиције у мојој	1 мушки	203	3.36	1.069	Equal variances assumed	1.794	.181	-.909	434	.364

породици	2 женски	233	3.45	1.021	Equal variances not assumed				-.906	419.778	.365
Због сугестије родитеља	1 мушки	203	2.45	1.039	Equal variances assumed	1.079	.300	-1.471		433	.142
	2 женски	232	2.60	1.146	Equal variances not assumed			-1.481		432.442	.139
Зато што моји најбољи другови и другарице из разреда похађају верску наставу	1 мушки	202	2.54	1.289	Equal variances assumed	4.737	.030	2.239		430	.026
	2 женски	230	2.27	1.222	Equal variances not assumed			2.231		415.955	.026
Због препоруке учитеља	1 мушки	201	2.27	1.459	Equal variances assumed	10.455	.001	1.033		428	.302
	2 женски	229	2.14	1.227	Equal variances not assumed			1.022		392.681	.308
Верска осећања су пробудили родитељи и породица	1 мушки	204	3.80	1.400	Equal variances assumed	.002	.966	-.658		434	.511
	2 женски	232	3.89	1.396	Equal variances not assumed			-.658		426.560	.511
Верска осећања су пробудили другови и другарице	1 мушки	201	2.25	1.085	Equal variances assumed	.013	.908	-.618		430	.537
	2 женски	231	2.31	1.029	Equal variances not assumed			-.616		414.655	.538
Верска осећања је пробудио вероучитељ	1 мушки	202	3.38	1.069	Equal variances assumed	1.731	.189	1.508		432	.132
	2 женски	232	3.23	1.038	Equal variances not assumed			1.505		420.130	.133
Верска осећања је пробудио свештеник	1 мушки	201	3.28	1.192	Equal variances assumed	2.631	.106	-1.155		429	.249
	2 женски	230	3.40	1.068	Equal variances not assumed			-1.146		404.972	.252

Верска настава нас учи да будемо добри и одговорни у односу према Богу, себи и ближњима	1 мушки	206	3.73	1.356	Equal variances assumed	1.893	.170	-.703	438	.483
	2 женски	234	3.82	1.272	Equal variances not assumed			-.700	422.592	.484
Друштвене односе чини квалитетнијим и толерантнијим кроз поштовање Божијих заповести	1 мушки	206	2.80	1.047	Equal variances assumed	.137	.711	-.263	436	.792
	2 женски	232	2.83	1.063	Equal variances not assumed			-.264	431.321	.792
Изграђује и негује у нама послушност према Богу, породици и друштву	1 мушки	206	3.27	1.162	Equal variances assumed	.357	.550	.290	437	.772
	2 женски	233	3.24	1.111	Equal variances not assumed			.289	425.030	.772
Учи нас, изграђује и негује и нама хришћанске врлине као врхунска морална начела са Богом, припремајући нас тиме за живот вечни и Царство Небеско	1 мушки	206	3.23	1.337	Equal variances assumed	.304	.581	-.141	436	.888
	2 женски	232	3.25	2.345	Equal variances not assumed			-.145	374.507	.884
Допринос верске наставе зависи од особина личности вероучитеља	1 мушки	205	3.00	1.467	Equal variances assumed	.040	.841	.940	439	.348
	2 женски	236	2.86	1.446	Equal variances not assumed			.939	428.662	.348
Од породичног васпитања и утицаја друштвене средине	1 мушки	205	3.30	1.278	Equal variances assumed	.002	.968	-1.245	438	.214
	2 женски	235	3.46	1.291	Equal variances not assumed			-1.246	431.088	.214
Од личног става, интелектуалног изграђивања верских истина, моралних знања и осећања ученика	1 мушки	204	3.35	1.283	Equal variances assumed	3.055	.081	-.305	437	.760
	2 женски	235	3.39	1.389	Equal variances not assumed			-.307	435.310	.759

Од редовног учешћа ученика у црквеном животу и Светој Литургији	1 мушки	204	3.14	1.352	Equal variances assumed	.010	.921	-.641	438	.522
	2 женски	236	3.22	1.339	Equal variances not assumed			-.641	427.615	.522
Од редовног похађања верске наставе у школи	1 мушки	203	2.37	1.399	Equal variances assumed	.615	.433	.540	435	.590
	2 женски	234	2.30	1.345	Equal variances not assumed			.538	421.054	.591
Допринос вероучитеља зависи од његових позитивних особина личности	1 мушки	206	3.41	1.368	Equal variances assumed	.046	.829	1.541	440	.124
	2 женски	236	3.21	1.357	Equal variances not assumed			1.540	431.005	.124
Од познавања садржаја који преноси ученицима	1 мушки	205	3.26	1.098	Equal variances assumed	1.693	.194	-1.260	439	.208
	2 женски	236	3.40	1.142	Equal variances not assumed			-1.263	434.523	.207
Од интересантности начина представљања верских садржаја	1 мушки	205	3.23	1.238	Equal variances assumed	1.187	.277	-.223	438	.824
	2 женски	235	3.26	1.157	Equal variances not assumed			-.222	420.438	.825
Од бриге за морално и верско узрастање ученика	1 мушки	204	3.23	1.358	Equal variances assumed	1.904	.168	1.772	437	.077
	2 женски	235	3.00	1.312	Equal variances not assumed			1.768	423.916	.078
Класичан начин поучавања о теоријским истинама вере	1 мушки	202	2.96	1.492	Equal variances assumed	.084	.773	.232	433	.817
	2 женски	233	2.93	1.503	Equal variances not assumed			.232	425.082	.817
Презентовање религиозних садржаја и	1 мушки	202	3.18	1.242	Equal variances assumed	1.987	.159	-1.110	432	.267

историјских догађаја путем	2 женски	232	3.31	1.143	Equal variances not assumed			-1.104	411.780	.270
Слушање духовне музике и неговање црквеног певања	1 мушки	202	2.75	1.356	Equal variances assumed	8.736	.003	.012	433	.991
	2 женски	233	2.75	1.117	Equal variances not assumed			.012	390.114	.991
Посета светим храмовима и учешће у црквеним богослужењима, уз тумачење смисла црквених празника и богослужбених радњи	1 мушки	201	3.74	1.390	Equal variances assumed	.004	.952	.056	432	.955
	2 женски	233	3.73	1.348	Equal variances not assumed			.056	418.592	.955
Употреба информационо-комуникационих технологија уз праћење друштвених мрежа	1 мушки	196	2.41	1.474	Equal variances assumed	7.751	.006	.273	425	.785
	2 женски	231	2.37	1.602	Equal variances not assumed			.275	422.190	.783

ПРИЛОГ 46. Т-Тест: Допринос верске наставе моралном формирању личности и средина обитавања

	Средина	N	Mean	SD	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
					F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	
Због своје вере у Бога и жеље да се верски и морално образујем	1 село	179	4.21	1.390	Equal variances assumed	2.845	.092	-1.261	441	.208
	2 град	264	4.38	1.293	Equal variances not assumed			-1.243	363.507	.215
Због поштовања традиције у мојој	1 село	179	3.35	1.067	Equal variances assumed	.835	.361	-.838	438	.403

породици	2 град	261	3.44	1.027	Equal variances not assumed			-0.832	372.847	.406
Због сугестије	1 село	177	2.54	1.034	Equal variances assumed	2.189	.140	-0.084	437	.933
родитеља	2 град	262	2.55	1.150	Equal variances not assumed			-0.086	403.215	.931
Зато што моји најбољи другови и другарице из разреда похађају верску наставу	1 село	177	2.49	1.257	Equal variances assumed	.078	.780	1.064	434	.288
	2 град	259	2.36	1.260	Equal variances not assumed			1.065	378.697	.288
Због препоруке учитеља	1 село	176	2.13	1.346	Equal variances assumed	.036	.850	-0.938	432	.349
	2 град	258	2.25	1.338	Equal variances not assumed			-0.937	374.487	.349
Осећања су пробудили родитељи и породица	1 село	179	3.70	1.421	Equal variances assumed	4.883	.028	-1.879	438	.061
	2 град	261	3.96	1.374	Equal variances not assumed			-1.867	374.102	.063
Осећања су пробудили другови и другарице	1 село	179	2.34	1.076	Equal variances assumed	1.501	.221	1.048	434	.295
	2 град	257	2.23	1.035	Equal variances not assumed			1.041	373.303	.299
Осећања је пробудио вероучитељ	1 село	178	3.30	1.051	Equal variances assumed	.042	.839	.059	435	.953
	2 град	259	3.30	1.053	Equal variances not assumed			.059	380.992	.953
Осећања је продубио свештеник	1 село	176	3.38	1.150	Equal variances assumed	.702	.402	.500	432	.617
	2 град	258	3.33	1.110	Equal variances not assumed			.497	367.115	.619
Учи нас да будемо добри и одговорни у односу према Богу, себи и ближњима	1 село	179	3.64	1.424	Equal variances assumed	17.678	.000	-1.726	442	.085
	2 град	265	3.86	1.218	Equal variances not assumed			-1.675	341.212	.095

Друштвене односе чини квалитетнијим и толерантнијим кроз поштовање Божијих заповести	1 село	178	2.79	1.052	Equal variances assumed	.811	.368	-.496	440	.620
	2 град	264	2.84	1.054	Equal variances not assumed			-.496	380.321	.620
Изграђује и негује у нама послушност према Богу, породици и друштву	1 село	178	3.28	.980	Equal variances assumed	12.632	.000	.289	441	.773
	2 град	265	3.25	1.230	Equal variances not assumed			.302	428.311	.763
Учи нас, изграђује и негује у нама хришћанске врлине као врхунска морална начела са Богом припремајући нас тиме за живот вечни и Царство Небеско	1 село	178	3.37	2.610	Equal variances assumed	2.797	.095	1.211	440	.227
	2 град	264	3.14	1.288	Equal variances not assumed			1.075	235.663	.284
Зависи од особина личности вероучитеља	1 село	179	2.99	1.432	Equal variances assumed	1.177	.279	.847	442	.398
	2 град	265	2.88	1.465	Equal variances not assumed			.850	387.989	.396
Од породичног васпитања и утицаја друштвене средине	1 село	179	3.41	1.239	Equal variances assumed	2.011	.157	.442	442	.659
	2 град	265	3.36	1.316	Equal variances not assumed			.447	397.013	.655
Од личног става, интелектуалног изграђивања верских истина, моралних знања и осећања ученика	1 село	179	3.09	1.401	Equal variances assumed	1.271	.260	-3.758	441	.000
	2 град	264	3.58	1.264	Equal variances not assumed			-3.685	355.514	.000

Од редовног учешћа ученика у црквеном животу и Светој Литургији	1 село	178	3.22	1.285	Equal variances assumed	1.384	.240	.440	442	.660
	2 град	266	3.16	1.387	Equal variances not assumed			.447	398.688	.655
Од редовног и активног похађања верске наставе у школи	1 село	177	2.36	1.415	Equal variances assumed	.134	.714	.284	439	.777
	2 град	264	2.32	1.336	Equal variances not assumed			.281	362.467	.779
Допринос вероучитеља зависи од његових позитивних особина личности	1 село	180	3.42	1.324	Equal variances assumed	1.810	.179	1.670	444	.096
	2 град	266	3.20	1.383	Equal variances not assumed			1.684	395.326	.093
Од познавања садржаја који преноси ученицима	1 село	180	3.16	1.108	Equal variances assumed	1.892	.170	-2.874	443	.004
	2 град	265	3.46	1.114	Equal variances not assumed			-2.877	386.031	.004
Од интересовантност и начина представљања верских садржаја	1 село	180	3.29	1.289	Equal variances assumed	5.651	.018	.582	442	.561
	2 град	264	3.23	1.124	Equal variances not assumed			.567	348.934	.571
Од бриге за морално и верско узрастање ученика	1 село	180	2.91	1.239	Equal variances assumed	5.631	.018	-2.702	441	.007
	2 град	263	3.26	1.388	Equal variances not assumed			-2.760	411.271	.006
Класичан начин поучавања о теоријским истинама вера	1 село	177	2.90	1.567	Equal variances assumed	8.461	.004	-.515	436	.607
	2 град	261	2.97	1.440	Equal variances not assumed			-.507	356.145	.612
Презентовање религиозних	1 село	177	3.28	1.147	Equal variances assumed	.729	.394	.438	436	.661

садржаја и историјских догађаја путем документарних или анимираних филмова	2 град	261	3.23	1.218	Equal variances not assumed			.443	392.705	.658
Слушање духовне музике и неговање црквеног певања	1 село	177	2.68	1.084	Equal variances assumed	5.257	.022	-.933	437	.351
	2 град	262	2.79	1.327	Equal variances not assumed			-.970	421.500	.332
Посета светим храмовима и учешће у црквеним богослужењима, уз тумачење смисла црквених празника и богослужбених радњи	1 село	178	3.56	1.406	Equal variances assumed	8.167	.004	-2.458	436	.014
	2 град	260	3.88	1.323	Equal variances not assumed			-2.430	364.951	.016
Употреба информационо-комуникационих технологија уз праћење друштвених мрежа	1 село	177	2.50	1.519	Equal variances assumed	.081	.776	1.156	429	.248
	2 град	254	2.32	1.555	Equal variances not assumed			1.161	384.245	.246

ПРИЛОГ 4в. ANOVA: Допринос верске наставе моралном формирању личности

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Због своје вере у Бога и жеље да се верски и морално образујем	Between Groups	16.618	3	5.539	3.157	.025
	Within Groups	763.249	435	1.755		
	Total	779.868	438			

Због поштовања традиције у мојој породици	Between Groups	17.516	3	5.839	5.563	.001
	Within Groups	453.438	432	1.050		
	Total	470.954	435			
Због сугестије родитеља	Between Groups	21.281	3	7.094	5.985	.001
	Within Groups	510.843	431	1.185		
	Total	532.124	434			
Зато што моји најбољи другови и другарице из разреда похађају верску наставу	Between Groups	2.840	3	.947	.595	.619
	Within Groups	681.639	428	1.593		
	Total	684.479	431			
Због препоруке учитеља	Between Groups	20.456	3	6.819	3.885	.009
	Within Groups	747.742	426	1.755		
	Total	768.198	429			
Због препоруке учитеља	Between Groups	6.490	3	2.163	1.114	.343
	Within Groups	838.527	432	1.941		
	Total	845.016	435			
Осећања су пробудили другови и другарице	Between Groups	4.263	3	1.421	1.284	.279
	Within Groups	473.506	428	1.106		
	Total	477.769	431			
Осећања је пробудио вероучитељ	Between Groups	1.187	3	.396	.354	.786
	Within Groups	479.783	429	1.118		
	Total	480.970	432			
Осећања је продубио свештеник	Between Groups	8.955	3	2.985	2.402	.067

	Within Groups	529.473	426	1.243		
	Total	538.428	429			
Учи нас да будемо добри и одговорни у односу према Богу, себи и ближњима	Between Groups	7.880	3	2.627	1.550	.201
	Within Groups	738.845	436	1.695		
	Total	746.725	439			
Друштвене односе чини квалитетнијим и толерантнијим кроз поштовање Божијих заповести	Between Groups	1.882	3	.627	.566	.638
	Within Groups	481.390	434	1.109		
	Total	483.272	437			
Изграђује и негује у нама послушност према Богу породици и друштву	Between Groups	1.929	3	.643	.496	.685
	Within Groups	563.984	435	1.297		
	Total	565.913	438			
Учи нас, изграђује и негује у нама хришћанске врлине као врхунска морална начела са Богом припремајући нас тиме за живот вечни и Царство Небеско	Between Groups	20.913	3	6.971	1.865	.135
	Within Groups	1621.948	434	3.737		
	Total	1642.861	437			
Зависи од особина личности вероучитеља	Between Groups	2.689	3	.896	.421	.738
	Within Groups	927.836	436	2.128		
	Total	930.525	439			
Од породичног васпитања и утицаја друштвене средине	Between Groups	12.899	3	4.300	2.650	.058
	Within Groups	707.419	436	1.623		
	Total	720.318	439			

Од личног става, интелектуалног изграђивања верских истина, моралних знања и осећања ученика	Between Groups	52.102	3	17.367	10.298	.000
	Within Groups	733.607	435	1.686		
	Total	785.708	438			
Од редовног учешћа ученика у црквеном животу и Светој Литургији	Between Groups	28.046	3	9.349	5.298	.001
	Within Groups	769.409	436	1.765		
	Total	797.455	439			
Од редовног и активног похађања верске наставе у школи	Between Groups	7.336	3	2.445	1.321	.267
	Within Groups	801.214	433	1.850		
	Total	808.549	436			
Допринос вероучитеља зависи од његових позитивних особина личности	Between Groups	17.091	3	5.697	3.109	.026
	Within Groups	802.559	438	1.832		
	Total	819.649	441			
Од познавања садржаја који преноси ученицима	Between Groups	12.008	3	4.003	3.213	.023
	Within Groups	544.323	437	1.246		
	Total	556.331	440			

Од интересовантности начина представљања верских садржаја	Between Groups	14.496	3	4.832	3.440	.017
	Within Groups	612.447	436	1.405		
	Total	626.943	439			
Од бриге за морално и верско узрастање ученика	Between Groups	6.935	3	2.312	1.298	.274
	Within Groups	774.423	435	1.780		
	Total	781.358	438			
Класичан начин поучавања о теоријским истинама вера	Between Groups	13.289	3	4.430	2.000	.113
	Within Groups	952.492	430	2.215		
	Total	965.781	433			
Презентовање религиозних садржаја и историјских догађаја путем документарних или анимираних филмова	Between Groups	27.758	3	9.253	6.797	.000
	Within Groups	585.321	430	1.361		
	Total	613.078	433			
Слушање духовне музике и неговање црквеног певања	Between Groups	12.883	3	4.294	2.840	.038
	Within Groups	651.793	431	1.512		
	Total	664.676	434			
Посета светим храмовима и учешће у црквеним богослужењима, уз	Between Groups	12.016	3	4.005	2.181	.090
	Within Groups	789.580	430	1.836		

тумачење смисла црквених празника и богослужбених радњи	Total	801.597	433			
Употреба информационо-комуникационих технологија уз праћење друштвених мрежа	Between Groups	6.882	3	2.294	.974	.405
	Within Groups	996.584	423	2.356		
	Total	1003.466	426			

ПРИЛОГ 5.

Кластер анализа: Допринос верске наставе моралном формирању личности

Case Processing Summary^{a,b}

Cases					
Valid		Missing		Total	
N	Percent	N	Percent	N	Percent
200	44,5	249	55,5	449	100,0

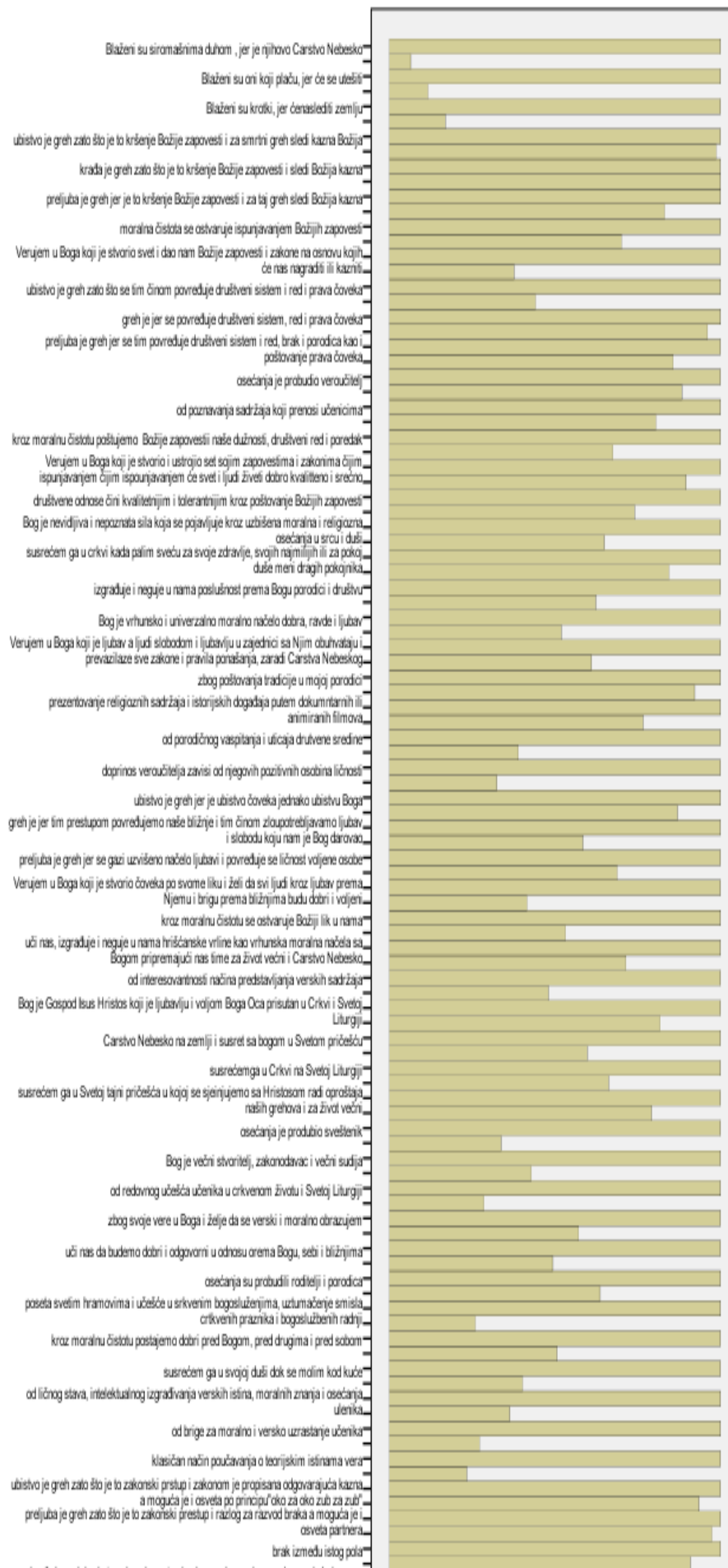
- a. Squared Euclidean Distance used
- b. Average Linkage (Between Groups)

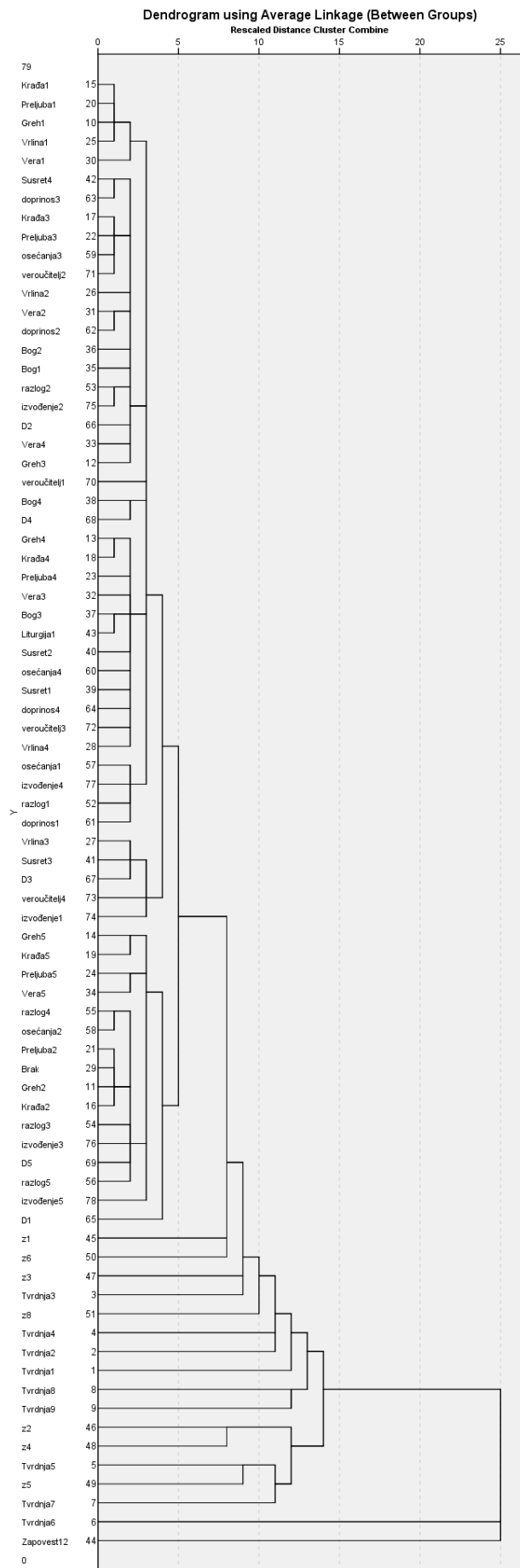
Agglomeration Schedule

Stage	Cluster Combined		Coefficients	Stage Cluster First Appears		Next Stage
	Cluster 1	Cluster 2		Cluster 1	Cluster 2	
1	15	20	181,000	0	0	2
2	10	15	219,500	0	1	14
3	21	29	221,000	0	0	6
4	17	22	246,000	0	0	12
5	55	58	250,000	0	0	20
6	11	21	275,500	0	3	8
7	53	75	279,000	0	0	19
8	11	16	280,333	6	0	18
9	31	62	297,000	0	0	21
10	59	71	306,000	0	0	12
11	13	18	319,000	0	0	33
12	17	59	322,000	4	10	16
13	42	63	325,000	0	0	28

14	10	25	326,667	2	0	24
15	37	43	331,000	0	0	32
16	17	26	336,000	12	0	26
17	40	60	348,000	0	0	27
18	11	54	348,250	8	0	20
19	53	66	353,500	7	0	31
20	11	55	364,600	18	5	35
21	31	36	365,500	9	0	26
22	14	19	368,000	0	0	55
23	64	72	371,000	0	0	37
24	10	30	373,000	14	0	49
25	23	32	379,000	0	0	33
26	17	31	382,400	16	21	28
27	39	40	397,000	0	17	32
28	17	42	398,250	26	13	30
29	57	77	400,000	0	0	40
30	17	35	409,900	28	0	38
31	33	53	410,333	0	19	38
32	37	39	412,500	15	27	41
33	13	23	416,500	11	25	46
34	52	61	421,000	0	0	40
35	11	76	425,286	20	0	42
36	24	34	426,000	0	0	54
37	28	64	431,500	0	23	41
38	17	33	435,386	30	31	44
39	27	41	439,000	0	0	47
40	52	57	444,500	34	29	56
41	28	37	448,400	37	32	46
42	11	69	454,125	35	0	43
43	11	56	458,333	42	0	51
44	12	17	459,000	0	38	48
45	38	68	473,000	0	0	52
46	13	28	481,063	33	41	52
47	27	67	481,500	39	0	50
48	12	70	503,188	44	0	49
49	10	12	513,518	24	48	53
50	27	73	522,667	47	0	57
51	11	78	523,300	43	0	54
52	13	38	526,167	46	45	53

53	10	13	534,052	49	52	56
54	11	24	543,545	51	36	55
55	11	14	557,692	54	22	59
56	10	52	578,361	53	40	58
57	27	74	602,500	50	0	58
58	10	27	644,355	56	57	60
59	11	65	683,133	55	0	60
60	10	11	845,588	58	59	61
61	10	45	1282,361	60	0	62
62	10	50	1328,839	61	0	64
63	46	48	1373,000	0	0	71
64	10	47	1429,937	62	0	65
65	3	10	1506,250	0	64	67
66	5	49	1530,000	0	0	70
67	3	51	1593,892	65	0	68
68	3	4	1722,652	67	0	69
69	2	3	1780,149	0	68	73
70	5	7	1807,000	66	0	71
71	5	46	1881,500	70	63	75
72	8	9	1910,000	0	0	74
73	1	2	1949,206	0	69	74
74	1	8	2128,072	73	72	75
75	1	5	2163,845	74	71	77
76	6	44	3847,000	0	0	77
77	1	6	3972,934	75	76	0





називи за ајтеме из дендограма:

- 15 - крађа грех је зато што је то кршење Божије заповести, и за тај грех следи казна Божија;
- 20 - прељуба грех је грех, зато што је то кршење Божије заповести, и за тај грех следи казна Божија;
- 10 - убиство је грех, зато што је то кршење Божије заповести, и за тај смртни грех следи казна Божија;
- 25 – морална чистота се остварује испуњавањем Божијих заповести;
- 30 - вера у Бога и молитва помажу у животу, посебно у решавању моралних дилема и доношењу праве одлуке за себе и друге од којих зависим;
- 42 - сусрећемо и познајемо Бога у Цркви када палимо свећу за своје здравље, здравље својих најмилијих, или за покој душе мени драгих покојника;
- 63 - верска настава доприноси моралности деце и младих тако што изграђује и негује у нама послушност према Богу, породици и друштву;
- 17 - крађа је грех зато што се тим чином повређују друштвени систем, ред, и права човека;
- 22 - прељуба је грех зато што се тим чином повређују друштвени систем и ред, брак и породица, као и поштовање права човека;
- 59 - верска осећања и интересовања за Бога и религију развио је вероучитељ;
- 71 - вероучитеља доприноси моралном формирању личности ученика познавањем садржаја које преноси ученицима;
- 26 – кроз моралну чистоту уз поштовање Божијих заповести, кроз њу поштујемо наше дужности, друштвени ред и поредак;
- 31 - верујем у Бога који је створио и устројио свет својим заповестима и законима, чијим испуњавањем ће свет и људи добро, квалитетно и срећно живети;
- 62 - верска настава доприноси моралности деце и младих тако што друштвене односе чини квалитетнијим и толерантнијим, кроз поштовање Божијих заповести и државних закона;
- 36 - Бог је створио и устројио свет својим заповестима и законима, чијим испуњавањем ће свет и људи добро, квалитетно и срећно живети;
- 35 - Бог је створио свет и дао нам Божије заповести и законе, на основу којих ће нас наградити или казнити за наше поступке и дела у току живота;
- 53 - определили смо се да похађамо верску наставу због поштовања традиције у породици и друштву;
- 75 - презентовање религиозних садржаја и историјских догађаја путем документарних или анимираних филмова;
- 66 - допринос верске наставе моралном формирању личности ученика зависи од породичног васпитања и утицаја друштвене средине;
- 33 - вера у Бога и молитва помажу у животу помажу кроз веровање да је врлински живот по Богу и са Богом припрема за живот вечни у Царству Небеском;
- 12 - убиство је грех зато што се тим чином повређују друштвени систем и ред, и права човека на живот;
- 70 - вероучитељ доприноси моралном формирању личности ученика својим позитивним особинама личности;
- 38 – Бог је вечни створитељ, законодавац и праведни судија;
- 68 - допринос верске наставе моралном формирању личности ученика зависи од редовног учешћа ученика у црквеном животу и Светој Литургији;
- 13 – убиство је грех зато што је убиство човека једнако убиству Бога, по принципу „мој ближњи је мој Бог, а тело човечије је храм Духа Светога“;
- 18 - крађа је грех јер тим преступом повређујемо наше ближње (које смо покрали), а они су иконе Божије- тим чином злоупотребљавамо љубав и слободу коју нам је даровао Бог;
- 23 - прељуба је грех зато што се на тај начин гази узвишено начело љубави и повређује личност вољене особе, у контексту светости брака и породице;
- 32 - вера у Бога и молитва помажу у животу да изаберемо прави пут и направимо добар избор у контексту вршења својих обавеза и дужности у друштву;
- 37 – Бог је Господ Исус Христос Који је љубављу и вољом Бога Оца присутан у Цркви и Светој Литургији Духом Светим, а даје нам се у Светом причешћу ради живота вечног;
- 43 - Света Литургија је Царство Небеско на земљи и сусрет са Богом у Светом причешћу, узношењем душе и обожењем за живот вечни;
- 40 - сусрећем и познајем Бога у Цркви на Светој Литургији;

- 60 - верска осећања и интересовања за Бога и религију развио је свештеник;
- 39 - сусрећем и познајем Бога у Светој тајни причешћа, у којој се сједињујемо са Христом ради опроштаја наших грехова и за живот вечни;
- 64 - верска настава доприноси моралности деце и младих, учи, изграђује и негује хришћанске врлине као врхунска морална начела живота са Богом, припремајући тиме за живот вечни и Царство Небеско;
- 72 - допринос вероучитеља моралном формирању личности ученика зависи од интересантности начина представљања верских садржаја;
- 28 – кроз моралну чистоту се остварује Божији лик у нама, са Којим у Светој Литургији узрастамо ка животу вечном у Царству Небеском;
- 57 - верска осећања и интересовања за Бога и религију развили су родитељи и породица;
- 77 - посета светим храмовима и учешће у црквеним богослуженима, уз тумачење смисла црквених празника и богослужбених радњи;
- 52 - због своје вере у Бога и жеље да се верски и морално образујем;
- 61 – верска настава учи да будемо добри и одговорни у односу према Богу, себи и ближњима;
- 27 – кроз моралну чистоту постајемо добри пред Богом, пред другима и пред собом, уз бригу о својим ближњима;
- 41 - сусрећем и познајем Бога у својој души док се молим код куће;
- 67 - допринос верске наставе моралном формирању личности ученика зависи од личног става, интелектуалног изграђивања верских истина, моралних знања и осећања ученика;
- 73 - допринос вероучитеља моралном формирању личности ученика зависи од бриге за морално и верско узрастање ученика;
- 74 - класичан начин поучавања о теоријским (догматским и историјским) истинама вере;
- 14 - убиство није грех уколико је учињено у самоодбрани или је мотивисано неким вишим моралним начелом (правде, љубави, жртвовања...нпр.еутаназија или свесно прихватање своје смрти да би спасили другог);
- 19 - крађа није грех уколико је мотивисана неким вишим моралним начелом (правде, љубави, жртвовања и помоћи другоме... нпр. крађа лека за болесну мајку);
- 24 - прељуба није грех;
- 34 - вера у Бога и молитва не помажу у животу;
- 55 - зато што моји најбољи другови и другарице из разреда похађају верску наставу;
- 58 - верска осећања и интересовања за Бога и религију пробудили су другови и другарице;
- 21 – прељуба је грех зато што је то законски преступ, и разлог је за развод брака, а могућа је и освета партнера по принципу „око за око, зуб за зуб“;
- 29 – брак између особа истог пола;
- 11 – убиство је грех зато што је то законски преступ, и законом је прописана одговарајућа казна, а могућа је и освета по принципу „око за око, зуб за зуб“;
- 16 - крађа је грех зато што је то законски преступ, и законом је прописана одговарајућа казна, а могућа је и освета по принципу „око за око, зуб за зуб“;
- 54 – за верску наставу сам се определио због сугестије родитеља;
- 76 - слушање духовне музике и неговање црквеног певања;
- 69 - допринос верске наставе моралном формирању личности ученика зависи од редовног и активног похађање верске наставе у школи;
- 56 – за верску наставу сам се определио због препоруке учитеља или разредног старешине;
- 78 - употреба информационо-комуникационих технологија (интернета) уз праћење друштвених мрежа (facebook, twitter) и web-site презентација црквених институција и профила црквених великодостојника;
- 65 - допринос в ерске наставе моралном формирању личности ученика зависи од особина личности вероучитеља;
- 45 - свадбе не чинити у време поста;
- 50 - држати постове и молитве које заповеди Епископ у време какве невоље;
- 47 - јеретичке књиге не читати;
- 3 - блажени су кротки, јер ће наследити земљу;
- 51 - Црквене ствари не употребљавати;
- 4 - блажени су гладни и жедни правде, јер ће се наситити;
- 2 - блажени су они који плачу, јер ће се утешити;
- 1 - блажени су сиромашнима духом, јер је њихово Царство Небеско;

8 - блажени су прогнани правде ради, јер је њихово Царство Небеско;

9 - блажени сте ви ако вас осрамоте и прогоне и рекну за вас свакојаке рђаве речи лажући мене ради.

Радујте се и веселите се, јер је велика плата ваша на небесима;

46 - молити се Богу и слушати службу Божију сваке недеље и празника.