



РЕГИОНАЛНИ ЦЕНТАР ЗА
ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ
ЗАПОСЛЕНИХ У ОБРАЗОВАЊУ
ЧАЧАК - СРБИЈА

RAZVOJNA PSIHOLOGIJA

Razvojna psihologija

Autor:

Prof. dr Aleksa D. Brković

Recenzent:

Prof. dr Dragana Bjekić

Izdavač:

Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u
obrazovanju - Čačak

Za izdavača:

Dr Željko M. Papić

Dizajn korica: "Impressum", Čačak

Štampa: "Svetlost", Čačak

Tiraž: 300

Copyright © Aleksa Brković

ISBN 978-86-911757-4-0

PROF. DR ALEKSA BRKOVIĆ

**RAZVOJNA
PSIHOLOGIJA**

ČAČAK, 2011

SADRŽAJ

PROBLEMI PSIHIČKOG RAZVOJA.....	7
METODE ISTRAŽIVANJA PSIHIČKOG RAZVOJA.....	17
POJAM, ČINIOCI I ZAKONITOSTI RAZVOJA	41
TEORIJE PSIHIČKOG RAZVOJA	51
UČENJE I RAZVOJ	117
RAZVOJ POJMOVA.....	121
ODLIKE RAZVOJA DEČJEG MIŠLJENJA	127
PERIODIZACIJA PSIHIČKOG RAZVOJA.....	133
RANI RAZVOJ.....	137
AFEKTIVNA VEZANOST	167
RANO DETINJSTVO	179
DEČJA IGRA	193
DEČJI CRTEŽ.....	199
DECA U VRTIĆU	205
SREDNJE I POZNO DETINSTVO.....	209
DECA U ŠKOLI	219
RAZVOJ UČENJA.....	231
RAZVOJ PAMĆENJA	237
SIMBOLIČKA (SEMIOTIČKA) FUNKCIJA.....	241
RAZVOJ GOVORA.....	247
RAZVOJ INTELIGENCIJE	269
RAZVOJ EMOCIJA	279
RAZVOJ MORALNOSTI	291

RAZVOJ LIČNOSTI.....	299
ADOLESCENCIJA	311
ODRASLO DOBA.....	329
STARAČKO DOBA	349
LITERATURA	359
REČNIK PSIHOLOŠKIH POJMOVA.....	365

PROBLEMI PSIHIČKOG RAZVOJA

Predmet razvojne psihologije

Razvojna psihologija je psihološka disciplina koja se bavi razvojem psihičkog života. Ona u svom predmetu izučavanja može obuhvatiti više linija razvoja psihičkih funkcija:

- filogenezu: razvoj psihičkog života u toku evolucije;
- ontogenezu: individualni psihički razvoj čoveka od začeća do smrti;
- mikrogenezu: razvoj pojedinačnog psihičkog procesa, psihičke pojave ili psihičkog stanja;
- društveno-istorijski aspekt: razvoj psihičkog života u različitim kulturno-istorijskim periodima.

Razvojna psihologija se bavi i teorijskim i praktičnim pitanjima psihičkog razvoja:

a. *opisom razvoja psihičkog života*: na pojedinim stupnjevima filogeneze, u pojedinim istorijskim epohama, na pojedinim uzrastima, u pojedinim stadijumima ili fazama razvoja;

b. *izučavanjem razvojnih procesa*: vremena javljanja, tendencija razvoja, načina menjanja, preobražavanja, promena i doslednosti, nastajanja i nestajanja;

c. *ispitivanjem uslova razvoja*: uticaja bioloških i sredinskih faktora - socijalnih, ekoloških, kulturnih;

d. *objašnjavanjem psihičkog razvoja*: otkrivanjem uzročnih veza između uslova razvoja, razvojnih promena i ponašanja;

e. *utvrđivanjem zakonitosti psihičkog razvoja*: opštih pravilnosti razvoja, povezanosti između fizičkog i psihičkog razvoja, mehanizama prelaska iz jednog stadijuma u drugi;

f. predviđanjem razvojnog toka i ponašanja u (ne)povoljnim okolnostima;

g. *usmeravanjem razvoja* nalaženjem načina kako na razvoj da utičemo: optimizujemo ga a ako je to potrebno i etično - modifikujemo ga, stvaranjem povoljnih a ublažavanjem i otklanjanjem nepovoljnih uticaja. Tako izučavanje čovekovog razvoja ima i praktične implikacije.

Savremena razvojna psihologija izučava ontogenetsku liniju razvoja obuhvatajući čitav životni tok - od začeća do kraja života. Ruski psiholozi je nazivaju uzrasna psihologija, a njeni ogranci su: dečja psihologija, psihologija adolescencije, psihologija odraslog doba i psihologija staračkog doba - gerontopsihologija.

Od svih oblasti razvojne psihologije najranije se konstituisala i danas je najrazvijenija **dečja psihologija**. Ona proučava razvoj psihičkog života u detinjstvu. Od prvih dana nastanka, pa sve do danas, okrenuta je praktičnoj primeni u svim oblastima rada sa decom, posebno u obrazovanju i vaspitanju. Novija ispitivanja su otkrila da su razvoj i vaspitanje međusobno zavisni. Razvojni psiholozi različitih teorijskih orijentacija su saglasni da učenje i vaspitanje bitno utiču na razvoj. Ruski psiholog Kon (И. С. Кон, 1991) ukazuje da se uporedo sa individualnim razvojem dešavaju promene i u socijalnom okruženju. Otuda i sugestija ovog autora da razvojna psihologija "mora proučavati individuua koja se razvija u svetu koji se menja".

Dečja psihologija se najčešće bavi proučavanjem razvoja u detinjstvu u celini, pri čemu posebno proučava međuzavisnost telesnog i psihičkog razvoja. Međutim, pojedine faze i/ili procesi razvoja mogu biti predmet posebnog izučavanja pa se, zavisno od kriterijuma izdvajanja, javljaju: psihologija odojčeta, psihologija ranog detinjstva,

psihologija predškolskog i školskog doba, psihologija sazajnog razvoja, psihologija razvoja ličnosti deteta.

Najznačajnije teorijske orijentacije i pristupi u izučavanju psihičkog razvoja, kako u detinjstvu tako i u narednim uzrastima, prikazani su u posebnom poglavlju o teorijama psihičkog razvoja.

Psihologija adolescencije se bavi proučavanjem razvoja psihičkog života u prelaznom periodu od detinjstva do odraslog doba. Savremena razvojna psihologija govori o periodu adolescencije kao o periodu odrastanja - kako fizičkog tako i psihičkog. Mladi danas ranije ulaze u pubertet, što se dovodi u vezu sa porastom zdravstvenog i ukupnog standarda življenja, ali kasnije izlaze iz adolescencije, zbog produžene pripreme za zanimanja i druge sve složenije zahteve savremenog društva. Za ranu i srednju adolescenciju karakterističan je brz telesni razvoj i dostizanje reproduktivne zrelosti, razvija se apstraktno logičko mišljenje, oblikovanje identiteta, izbor poziva, relativno psihološko osamostaljivanje od značajnih drugih osoba, kako starijih tako i vršnjaka, što će se nastaviti i u poznoj adolescenciji. Za prelazak u odraslo doba nije samo dovoljna fizička zrelost. Adolescencija obuhvata dostizanje i ostalih vidova relativne psihološke zrelosti: intelektualne, emocionalne, socijalne i psihoseksualne zrelosti.

Psihologija odraslog doba se bavi izučavanjem razvoja psihičkog života u prvim postadolescentnim fazama. U okviru savremene razvojne psihologije pokrenuta su pitanja o razvoju sposobnosti prilagođavanja u odraslom dobu na uvećane profesionalne, porodične i društvene zahteve. U srednjoj i poznoj zrelosti treba utvrditi izvore, uzroke i uslove razvojnih promena kod odraslih, koje nisu više pokrenute organskim sazrevanjem i razvojem. Zatim, da li se i koliko sposobnosti prilagođavanja odraslih mogu objasniti promenama unutar pojedinih psihičkih funkcija i/ili promenama u interakciji psihičkih funkcija?

Ova pitanja su pokrenuta tek u novije vreme pa se može reći da je psihologija odraslog doba najmanje razvijena, manje razvijena od gerontopsihologije. Interesovanje za psihologiju odraslog doba povećano je sa javljanjem andragoških problema koji traže precizan odgovor na brojna pitanja: kakve su sposobnosti i motivacija za učenje kod odraslih, šta je specifično za procese socijalizacije i adaptacije na promene, kod sebe i svoje okoline, u odraslom dobu. Tada se pokazalo da saznanja o psihičkom životu koja pruža opšta psihologija nisu dovoljna da objasne mogućnosti i ponašanja odraslih i da sistematskim istraživanjima treba utvrditi karakteristike i dinamiku razvoja u ovom životnom dobu. Jedan od razloga za sistematsko proučavanje psihologije odraslih bio je i pomeranje paradigme od proučavanja razlika među uzrasnim grupama istraživanjima poprečnim presekom na longitudinalna istraživanja. Ta promena je usledila nakon saznanja da utvrđivanje uzročno-posledičnih odnosa u studijama razvoja zahteva proučavanje istih ispitanika u različitim vremenskim intervalima. U sedamdesetim godinama dvadesetog veka realizuju se studije kojima se sistematski izučavaju odrasli na sazajnom (Perry, 1970; Schaie, 1977-78), ličnosnom (Levinson, 1978; Costa & McCrae, 1980) i socijalno-moralnom području (Neugarten, 1968; Kohlberg, 1973). Time počinje da se prevazilazi propust i paradoks da su u "centru" izučavanja razvojne psihologije najraniji i poslednji period ontogeneze, a na "periferiji" izučavanja najduži, najproduktivniji i najkreativniji period - odraslo doba (Ананьев, 1977 str. 336).

Psihologija staračkog doba - gerontopsihologija proučava psihičke promene u starosti. U ovom periodu javljaju se promene u ponašanju koje su posledica regresivnih, degenerativnih organskih funkcija. Otuda su osnovni problemi u područjima kojima se bavi gerontopsihologija: otkrivanje uzrasta kada značajnije počinju da opadaju organske i/ili psihičke funkcije; otkrivanje povezanosti opadanja psihičkih sa organskim promenama

i promenama uslova i načina života; otkrivanje prave prirode fenomena starenja i u skladu s tim saznanjima redefinisane uloge stare osobe: sadržaja aktivnosti, statusa, odnosa sa mlađim generacijama. Sve je više nalaza, dobijenih u različitim sredinama, koji ukazuju da se neaktivnost i socijalna izolacija smatraju danas glavnim uzrocima ubrzanog negativnog psihofizičkog menjanja u starosti.

Detinjstvo kao kulturno-istorijska kategorija

Interesovanje za detinjstvo i sam pojam detinjstva, kako se on shvata danas, nisu ranije postojali. Po mišljenju Arijesa (Ariès, 1989) nije ga bilo ni u evropskom srednjovekovlju. "To ne znači da su decu zanemarivali i da se nisu brinuli o njima. Pojam detinjstva ne treba mešati s ljubavlju prema deci: on znači spoznavanje specifične prirode detinjstva, onoga što razlikuje dete od odraslog, čak i mladog čoveka. U srednjem veku takve spoznaje nije bilo."

Ruski psiholog Kon (1991) ukazuje da ako se "otkriće detinjstva" vezuje za porast interesovanja za dete, za razlikovanje sveta dece od sveta odraslih i, konačno, za priznavanje detinjstva kao autonomne i samostalne socijalne i psihološke vrednosti - onda se prekretnica može vezivati za XVII i XVIII vek. Među prvima se prosvetitelji interesuju za dete, ali prvenstveno kao objekt vaspitanja. Ali detinjstvo, preadolescencija i adolescencija za njih nisu periodi života koji imaju svoju vrednost, već su samo priprema za period zrelosti. Tek kod romantičara taj odnos se menja. Oni više ne gledaju dete "kao čoveka u malom", kao kandidata za odraslog, već su za njih deca vredna sama za sebe. Međutim, Kon kritički ukazuje da romantičarski "kult idealizovanog deteta nije sadržao ni trunku interesovanja za psihologiju stvarnog deteta". Tek sa realizmom se ruši mit o detetu i pojam detinjstva počinje da odražava određenu društvenu i psihičku realnost.

Dete postaje predmet naučnog izučavanja. Dok se psiholozi interesuju za pravilnosti psihičkog razvoja, sociolozi i etnolozi se više bave problemima socijalizacije. Detinjstvo, a posebno načini vaspitanja dece u pojedinim kulturama postaju predmet interdisciplinarnog izučavanja.

Kon ističe da u proučavanju detinjstva istraživači usmeravaju pažnju na sledeće tri grupe problema:

- položaj dece u društvu: njihov socijalni status, oblike životne aktivnosti, odnos sa odraslima, institucije i metode vaspitanja;
- simbolička prezentacija, predstave o detetu u kulturi i kolektivnoj svesti: društveno normativne predstave o uzrasnim karakteristikama, kriterijumi zrelosti;
- kultura detinjstva: unutrašnji, psihički svet deteta, usmerenost njegovih interesovanja, dečje doživljavanje odraslih i njihovog sveta.

Detinjstvo, posebno načini vaspitanja dece u pojedinim kulturama, zauzimaju sve značajnije mesto u proučavanjima etnologa, istoričara, psihologa, sociologa.

Arijes je predstavnik za socijalno-istorijski pristup. Kon mu pripisuje zasluge za odlučujući preokret jer, za razliku od istorije pedagogije koja se bavila personologijom - zaslužnim pedagogima i istorijom pedagoških institucija, otvara krug pitanja koja su zaista vezana za istoriju detinjstva:

- evoluciju pojma i predstave o detinjstvu: daje periodizaciju životnog puta i istoriju saznavanja detinjstva kao posebne sociokulturne pojave; evoluciju dečje odeće, igara i zabave, ciljeva i metoda moralnog vaspitanja;

- istoriju školskog života: uzrasta učenika, tipova školskih ustanova, nastanka školskih razreda od učenika istih godina, promene ciljeva i metoda disciplinovanja učenika, prelazak sa dnevne škole na internatski smještaj - ali i uticaja svega toga na ponašanje dece;

- mesto i funkciju dece u "staroj" i "savremenoj" porodici.

Arijes ilustrativno pokazuje da pojam detinjstva ima složen, u raznim epohama različit, socijalni i kulturni sadržaj. On se posebno interesuje za odnos odraslih prema deci i detinjstvu. Preko načina kako društvo prihvata i vaspitava svoju decu otkrivamo glavne karakteristike jedne kulture u celini. Promene u stavovima prema deci mogu objasniti mnoge druge makrosocijalne promene, na primer, u strukturi i funkciji porodice (Arijes, 1989).

Na razvoj etnografije detinjstva najveći uticaj je imala M. Mid (Mead, 1950). Njene su zasluge što u kroskulturalnom psihološko-etnografskom izučavanju detinjstva i adolescencije usmerava pažnju na nove probleme, uvodi nove metode, nove grupe ispitanika. Kon ukazuje da je Mid uvođenjem žena u uzorak ispitanika doprinela prevladavanju androcentrizma, da se norme ponašanja ne izvode samo na osnovu posmatranja muškaraca.

Savremene etnografske studije postavljaju viši nivo zahteva istraživačima. Istraživački centri izvode kroskulturalna ispitivanja, služe se sve kompletnijim kompjuterskim bankama podataka o životu mnogih naroda sveta, koriste savremene postupke statističkog opisivanja i zaključivanja - da bi otkrili kakav je stvarni proces socijalizacije u pojedinim kulturama.

Demoz (deMause, 1974) daje najpotpuniju psihoanalitičku koncepciju istorije detinjstva u kojoj ispred ostalih izvora promena stavlja "psihogene", koji imaju korene u uzajamnim odnosima dece i roditelja. Demoz, po ovom kriterijumu, deli istoriju detinjstva na šest perioda. Karakteristično je da svaki od njih ima nov, poboljšan stil vaspitanja i tip odnosa roditelja i dece. To su:

1. *infanticidni stil* (od davnina do IV veka), karakterišu ga čedomorstvo i nasilje;
2. *odbacujući stil* (od IV do XIII veka), prepuštanje dece dojilji, manastiru, vaspitanju u tuđoj porodici;
3. *ambivalentni stil* (od XIV do XVII veka), dete je voljeno ali i "modelovano" šibom;
4. *dominirajući stil* (XVIII vek), karakteriše blizina sa roditeljima ali i njihova jaka kontrola;
5. *socijalizujući stil* (XIX vek pa do sredine XX veka), dete pripremaju za samostalan život ali kao objekt socijalizacije;
6. *permisivni stil* (od sredine XX veka), u porodičnom i/ili društvenom okviru u važnim domenima, dopušta se vlastiti izbor - dete (adolescent) nije samo objekt, već i subjekt socijalizacije.

Kon je predstavnik etnopsihološkog proučavanja detinjstva. Osobnosti njegovog pristupa su sveobuhvatno proučavanje životnog puta pojedinca, što podrazumeva praćenje brojnih i raznovrsnih problema vezanih za odrastanje, interdisciplinarni pristup tim problemima (psihološki, etnološki, antropološki, filozofski, istorijski, lingvistički...), istovremeno koristeći uporedno-kulturnu metodu (dete i kultura različitih naroda danas) i uporedno-istorijsku metodu (dete i stilovi vaspitanja u različitim istorijskim epohama). Ovakvim pristupom problemima detinjstva i razvoja ličnosti deteta kod različitih vremenski i prostorno udaljenih kultura - Kon uspeva da izdvoji i sintetički prikaže najznačajnije probleme razvojne psihologije. Uz prikaz narodne, tradicionalne periodizacije životnog

puta pojedinca, normativne slike deteta, etnopsihologije roditeljstva, socijalizacije polnih uloga - Kon uspeva da ostvari i preciziranje istraživačkih problema koji "već stoje ili bi trebalo da stoje u središtu interesovanja naučnika".

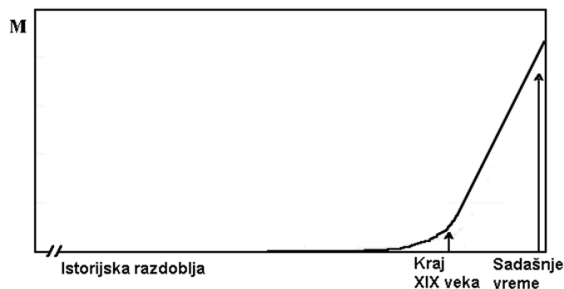
Kon upozorava na činjenicu, da nalazi pokazuju, da kad god su deci, u određenom društvu, počeli da posvećuju mnogo veću ljubav i pažnju - istovremeno su te sredine počele da im nameću nove, za decu veoma teške, socijalne i kulturne uloge. Savremene pristupe odlikuje uvažavanje deteta kao samosvesnog, aktivnog subjekta životne aktivnosti - ali to ne znači da su rešeni stari problemi. Kon postavlja pitanje da li oni vode prevazilaženju asimetričnog odnosa "odrasli-dete", gde se prvi shvata kao subjekt (učitelj, rukovodilac), a drugi kao objekt - produkt i rezultat te delatnosti. Da bi se proniknulo u stvarni proces socijalizacije treba otkriti kako izgleda svet odraslih kroz prizmu dečjih doživljavanja. Imajući sve ovo u vidu ovaj autor ukazuje: ako naučnici žele da dođu do novog kruga problema treba da priđu izučavanju detinjstva kao autonomne sociokulturne realnosti, subkulture koja ima svoj vlastiti jezik, strukturu, funkcije, pa i tradicije (Kon, 1991).

Kratak istorijski pregled nastanka razvojne psihologije

Interesovanje za psihički razvoj deteta može se podeliti na dva perioda: prednaučni i naučni. I u slučaju razvojne psihologije može biti primenjena Ebbinghausova (Ebbinghaus, 1907) ocena: "Psihologija ima dugu prošlost, ali kratku istoriju". Marfi (Marphy, 1963) je saglasan sa ovim stavom i dodaje da ako psihologiju povežemo sa prvim interesovanjima za psihički život onda je ona isto toliko stara koliko i civilizacija.

Naučni period razvoja psihologije kao posebne nauke počinje u drugoj polovini XIX veka kada su u empirijskim istraživanjima problema psihičkog razvoja uvedeni naučni postupci: sistematsko posmatranje i eksperiment; osnovane prve psihološke laboratorije (Wundt, 1879) u kojima rade naučnici koji sebe nazivaju psiholozima, i od tada pa do danas teče impresivan razvoj psihologije kao nauke (slika 1).

Slika 1: Grafički prikaz razvoja psihologije kao nauke



Počeci interesovanja za decu i adolescente vezani su za praktične potrebe gajenja i vaspitanja mladih. Ovaj period istoričari označavaju kao *preliminarni period*. Podaci o deci se zasnivaju na saznanjima iz svakodnevnog života ili na filozofskim spekulacijama. Period traje od davnina do prvih empirijskih pristupa izučavanju psihičkog razvoja krajem XVIII veka.

Prva razmatranja problema razvoja i vaspitanja nalaze se u radovima filozofa antičke Grčke.

Sokrat (469-399 pre n. e.) je poznat po tome što je svoje učenje i životni smisao posvetio razvoju moralnosti. Najviše saznanje je poznavanje samog sebe; vaspitni zadatak je doći do pravih pojmova o vrlinama; najveća vrлина je mudrost, koja je uslov za postizanje svih ostalih vrlina. Kao učitelj razvio je svoju originalnu induktivnu metodu, u formi razgovora, kojom navodi učenike da otkrivaju suštine i grade pojmove. Sokrat nije lično pisao o svom učenju već o njemu doznajemo iz Platonovih zapisa, koji je kao njegov učenik bio na izvoru informacija.

Platon (427-347 pre n. e.) u svojim radovima govori o činiocima razvoja, ali je na poziciji biološkog nasleđa. Mnogi savremeni psiholozi navode njegova tri aspekta duše (psihe): čulni, emocionalni i racionalni. Sam Platon je na osnovu toga razlikovao tri tipa ličnosti; za savremene psihologe to je ukazivanje na postojanje tri oblika iskustva: kognitivni, afektivni i konativni. Ovaj antički filozof govori o vaspitanju kao "uvežbavanju dece na prikladan način". U svojim delima opisuje decu i mlade u okviru tri uzrasna perioda: (1) od rođenja do treće godine starosti, (2) od treće do šeste godine i (3) od šeste godine pa nadalje. Dok u prvom periodu roditelji treba da štite decu i zadovoljavaju njihove potrebe; u drugom je najznačajnija aktivnost dečja igra u kojoj deca stiču motorne i socijalne veštine; u trećem deca najpre ispunjavaju zahteve odraslih a nešto kasnije kad se razvijaju sposobnosti racionalnog i kritičkog razmišljanja žele svet sama da istražuju i razvijaju svoje vlastite metode istraživanja.

Aristotel (384-322 pre n. e.) u više svojih radova govori o psihičkim pojavama. Od drugih antičkih filozofa izdvaja ga ne samo enciklopedijski, već i empirijski i razvojni pristup. Jedno delo u celini posvećuje psihologiji ("O duši" /Pery psyches/). Njegovi prikazi oseta, opažaja, čulnih iluzija, mišljenja, emocija, snova, karaktera, samokontrole - i brojne druge ideje podsticajno su uticali na psihologe novijeg doba. Najčešće se navode njegovi zakoni asocijacije (sličnosti, kontrasta i dodira - u vremenu i prostoru). Njegova uzrasna periodizacija je u znaku broja sedam: rano detinjstvo traje do 7 (odlika perioda je razvoj motorike), pozno do 14. (do puberteta, preovlađuje težnja samostalnosti), a zrelost počinje od 21. godine (prema: Кош, 1991). Za razliku od svog učitelja Platona, Aristotel ne prihvata psihofizički dualizam i ističe da je duša ekspresija živog bića, a živo biće ekspresija duše.

Sa stanovišta razvojne psihologije posebno su interesantna gledišta Kvintilijana, rimskog učitelja retorike (42-118 n. e.), koji razmatra probleme razvoja, posebno govori o štetnosti telesnog kažnjavanja dece; ističe prednosti učenja u javnim školama nad privatnom instruktažom dece, koja je tada preovlađivala u Rimu. U delu "O vaspitanju govornika" ističe da dete treba upoznavati i s njim individualno postupati; učitelj treba da dobro poznaje maternji jezik, da bude što obrazovaniji, strpljiv i da voli decu; nastava treba detetu da bude izazov radosti - u tu svrhu iskoristiti dečju sklonost za igru i samoradnju; uz ukazivanje važnosti koncentracije pažnje dodaje da detetu treba u nastavi pružati smisaono zaokružene celine.

Kao i antički velikani i Kvintilijan je mnogo kasnije ponovo "otkrivan". U šesnaestom veku na njegove stavove o vaspitanju ukazuje tadašnji veliki nemački humanista Erazmo Roterdamski, a u sedamnaestom veku, preko uticaja na Komenskog, deo zahteva Kvintilijana je preuzet ili "prosleđen" savremenoj školi da ih aktualizuje.

U sedamnaestom veku Komenski (1592-1670) na principu prirodnog razvoja deteta zasniva sistem vaspitanja u školi; naglašava potrebu uvažavanja individualnosti i posebnosti dece i daje uzrasnu periodizaciju uz preporuke da se oblici obučavanja prilagode razvojnim mogućnostima deteta. Prvi period traje do šeste godine i u njemu je najvažniji razvoj senzomotornih spretnosti; u drugom periodu, do dvanaeste godine, dete pre svega vežba sposobnosti predstavljanja i pamćenja, uči jezik, društvene običaje i

religiju; u trećem periodu, do osamnaeste godine, razvija se razumevanje uzročno-posledičnih odnosa, zaključivanje i predviđanje; u četvrtom periodu, do perioda zrelosti kod pojedinaca se formira identitet. Ukazuje da se dečje mišljenje razvija od konkretnog ka apstraktnom, otuda nastavu treba zasnivati na očiglednosti i indukciji; napisao je prvi udžbenik očigledne nastave "Čulni svet u slikama" (Orbis sensualium pictus).

Engleski filozof Džon Lok (1632-1704) je svojim empirizmom: da je dečja duša "neispisana tabla" (tabula rasa) i da vaspitanje i učenje treba da počnu od rođenja; i teorijom asocijacija, u čemu mu je Aristotel bio prethodnik, značajno uticao na karakter i pravac razvoja psihologije u 19. veku (asocijativnu i strukturalnu psihologiju). Lokovo učenje je izazvalo promene u vaspitanju dece: od oštre discipline do ljubaznosti i naklonosti prema njima.

Međutim, tek sa pojavom Rusoa (1712-1778) javlja se sasvim nov pravac u proučavanju deteta jer ovaj autor u svom delu "Emil ili o vaspitanju" (1762) nedvosmisleno kaže roditeljima i učiteljima da dete najpre treba shvatiti pa vaspitavati; ne polaziti samo od toga šta dete treba da zna već najpre otkriti šta je dete u stanju da nauči; ne tražiti u detetu čoveka već otkriti *šta dete u stvari jeste pre nego što postane čovek*. Rusovljeva filozofija sadrži dva bitna pojma: pojam razvojnog stadijuma i sazrevanja, koje nalazimo i u savremenim teorijama razvoja. Njegova ideja o rekapiitulaciji filogeneze - da čovek u individualnom razvoju ponavlja razvoj vrste, koju su kasnije preuzeli Hekel i Stenli Hol, nije izdržala naučnu verifikaciju.

Ovo je bio impuls da započne jedan plodonosan period koji odlikuje empirijski pristup izučavanju deteta, kada nastaju mnoge biografske studije, koje se bave opisom razvoja dece u prvim godinama nakon rođenja. One su prethodnica razvoja moderne dečje psihologije, koja nastaje sa uvođenjem naučnih postupaka u izučavanja razvoja psihičkog života.

Već 1774. Pestaloci u Švajcarskoj počinje biografskom metodom pratiti i u dnevnik beležiti zapažanja o razvoju svoga sina (do 3;6 god.); u Nemačkoj Tideman (1787) objavljuje biografiju o posmatranju svoga sina, u kojoj opisuje sistematsko longitudinalno praćenje psihofizičkog razvoja u toku prve tri godine; svoje biografske studije objavljuju Sigismund (1856) i Kusmail (1859).

Zatim se, jedna za drugom, pojavljuju Tenove (1876) beleške o govornom razvoju i Darwinova (1877) biografska studija svoga sina, koja se uzima kao prvo teorijsko interesovanje za razvoj deteta, jer je nalaze sistematskog posmatranja Darwin koristio za komparativnu studiju razvoja emocija kod ljudi i životinja (The expression of the emotion in man and animals).

□ Njegovo tumačenje ponašanja životinja bilo je povremeno antropomorfno, dok se, kasnije, kod bihejviorista ispoljila obrnuta tendencija.

Pod uticajem Darwinove evolucione teorije posebno su se razvijale funkcionalna i diferencijalna psihologija; psiholozi usmeravaju pažnju na činioce razvoja. Empirijska istraživanja u psihologiji počinju da se zasnivaju na korišćenju naučnih postupaka. Za nekoliko decenija univerzitetski centri širom sveta formiraju psihološke institute i/ili laboratorije (u Nemačkoj, SAD, Francuskoj, Engleskoj, Švajcarskoj, Rusiji). Time su stvoreni uslovi i za *početak naučnog perioda razvojne psihologije*. Pojedini ogranci razvojne psihologije razvijaju se odvojeno, međutim, najpre i najintenzivnije se razvija dečja psihologija. Nastavljeno je objavljivanje biografskih studija, ali one u sebi imaju nov kvalitet - podaci su prikupljeni sistematskim posmatranjem i prvim eksperimentima.

Naučni pristup u dečju psihologiju prvi uvodi nemački fiziolog Prajer pri izradi biografske studije o svom sinu ("Duša deteta", 1882). Njegov rad je sistematski izveštaj o

dečjem razvoju u prve četiri godine, u kome jasno odvajaju opis psihičkih pojava od svojih tumačenja. Pri izučavanju ponašanja deteta neke postupke je planski izazivao, što je prvi pokušaj eksperimentisanja u dečjoj psihologiji.

Prajer je imao mnogo sledbenika. Neke od biografskih studija prate pojedine procese i aktivnosti deteta i prerastaju u monografske studije. Bračni par Štern prati razvoj govora, a 1914 V. Štern (W. Stern) objavljuje prvi udžbenik dečje psihologije "Psihologija ranog detinjstva". Svojom teorijom konvergencije Štern nastoji da prevaziđe suprotnosti između nativizma i empirizma.

Značajne studije o razvoju daju bračni par Skupin, o prvom detinjstvu, i bračni par Kac "Razgovori sa decom". Engleski psiholog Valentajn je proučavao petoro svoje dece u periodu od dvanaest godina; novine koje je on primenio su metodološke prirode - upoređivanje svojih nalaza sa drugim studijama, angažovanje drugih psihologa pri testiranju njegove dece, radi objektivnosti nalaza. U SAD su objavljene biografske studije K. Mur (1896) i M. Šin (1900).

U isto vreme u SAD Stenli Hol osniva "Pokret za proučavanje deteta" i uvodi novi metod za dobijanje informacija o deci. Podatke je prikupljao upitnikom a za tu svrhu je angažovao veliki broj nastavnika. I pored brojnih nedostataka u konstrukciji instrumenta, izboru problema i saradnika - Holov pristup dečjoj psihologiji je predstavljao napredak, a značajno je i to što je izazvao veliko interesovanje za proučavanje dece. Njegov najznačajniji rad je o psihologiji adolescencije (Adolescence, 1904).

Holov pokret se, zahvaljujući pokrenutim časopisima i angažovanju saradnika, proširio na mnoge zemlje Evrope, a stigao je i u Srbiju. 1906. u Beogradu je osnovano "Srpsko društvo za dečju psihologiju" koje je pokrenulo i svoj časopis za dečju psihologiju. U društvo su učlanjeni mahom profesori i lekari. Priloge za časopis slali su i poznati svetski psiholozi (Klapared, Hol, Mojman). 1908. godine u Beogradu boravi P. Radosavljević, Holov saradnik, koji je održao kurs obuke o načinu ispitivanja dece.

Internacionalizovanje interesovanja za proučavanje dece koje se ispoljilo na početku dvadesetog veka ilustruje pojava knjige "Vek deteta" (E. Key, 1900).

Pokret za proučavanje deteta, i vrednost podataka koji su sakupljeni upitnikom, osporili su američki psiholozi Minsterberg i Boldvin, koji zastupaju gledište da dečji razvoj mogu kompetentno da proučavaju samo specijalisti, dečji psiholozi. Boldvinov doprinos dečjoj psihologiji je izučavanje ranog kognitivnog razvoja. Pretpostavio je da se razvoj odvija u obliku niza različitih stadijuma, koji započinje sa urođenim refleksnim reagovanjem, nastavlja stvaranjem navika i sa razvojem govora sve do logičnog mišljenja. Utvrdio je i opisao dva glavna mehanizma razvoja: asimilaciju i akomodaciju. Njegov rad je imao veliki uticaj na Pijažeovu teoriju saznavnog razvoja.

Značajne doprinose razvojnoj psihologiji daju i autori raznih drugih grana psihologije. Među njima u istoriji razvojne psihologije najčešće se ističu: Votson, Levin, Frojd.

Osnivaču bihevizma Votsonu pripada zasluga da je metodu eksperimenta uveo u razvojnu psihologiju. Izučavao je reflekse i emocije kod dece najranijeg uzrasta. Njegovo stanovište je da na razvoj odlučujući uticaj imaju sredina i učenje. Bihejviorističku teoriju razvoja Langer (1981) podvodi pod "teoriju mehaničkog ogledala" koja vidi čoveka kao pasivno, reaktivno biće koje "izrasta u ono što od njega načini okolina".

Mnoge razvojne psihologe privlači Levinova topološka koncepcija koja dečju psihu prikazuje u obliku polja koje se tokom razvoja diferencira u regije koje se funkcionalno osamostaljuju, istovremeno zadržavajući međusobnu povezanost i uticaj. Levin je razradio eksperimentalne metode izučavanja motivacije, ali je od analize individualne motivacije prešao na izučavanje grupne dinamike: vođstva, konflikta i drugih socijalno-

psiholoških problema, u raznim socijalnim uslovima (pa i onim u kojima rastu i razvijaju se deca).

Uticaj psihoanalize na razvojnu psihologiju je više posredan, i on se može dovoditi u vezu sa Frojdomovim genetičkim pristupom - učenjem o značaju ranog detinjstva za ukupan razvoj. Psihoanaliza je teorija stadijalnog razvoja u kojoj se naglašava važnost vaspitanja deteta i kako ga ono doživljava. Langer (1981) ukazuje da "psihoanalitička postavka glasi: *čovjek je konfliktno biće koje na delanje i rast podstiču sopstvene strasti odnosno instinkti i zahtevi koje postavlja spoljni svet*". Povezanost psihoanalize sa izučavanjem problema razvoja je ispoljena u radovima Ane Frojd, M. Klajn, S. Ajzaks, E. Eriksona, A. Nila, ali se ona može naći i u izučavanjima dečjih crteža i igre u dijagnostičke i terapijske svrhe.

Beč nije bio samo centar psihoanalize. Dvadesetih godina ovog veka u njemu su bračni par Biler osnovali centar za proučavanje deteta. Karl Biler je predložio klasifikacionu shemu razvoja psihičkog života, životinja i čoveka, sa tri stadijuma: instinkti, navike, intelekt. Bavio se psihologijom jezika; razlikovao je: komunikativnu, reprezentativnu i ekspresivnu funkciju jezika. Šarlota Biler se bavila problemima dijagnostike psihičkog razvoja na ranom uzrastu. Dala je periodizaciju životnog puta ličnosti, uz naglašavanje da aktivnost i samodeterminacija subjekta vodi jedinstvenom sklopu svake ličnosti.

Bineu (Binet, 1857-1911) pripada zasluga za izradu i primenu testova za merenje inteligencije kod dece. Bine se bavio proučavanjem procesa mišljenja kod dece; 1903 objavio je rad "Eksperimentalno proučavanje inteligencije", a za potrebe francuskog školstva konstruisao je prvu skalu za merenje inteligencije (Bine-Simonova skala, 1905) koju je Bine revidirao (1908 i 1911). Bine je prvi izradio testove, koji su se temeljili na normama saznanje aktivnosti - uvodi pojam mentalni uzrast, koji razlikuje od hronološkog uzrasta.

Problemima merenja individualnih razlika u SAD se bavio M. K. Katel, Vuntov učenik, koji je prvi uveo pojam "mentalni test" (1890), radi merenja senzomotornih svojstava i obima pažnje. Međutim, Bine je prvi konstruisao skalu kojom je započelo merenje viših psihičkih funkcija. Bineov rad privukao je pažnju nemačkih naučnika, posebno Mojmana i Šterna. V. Štern je prvi predložio da se iz dobijenih skorova na skali izračunava količnik inteligencije (IQ): deljenjem mentalnog uzrasta sa hronološkim; Bine se bio zadovoljio nalaženjem samo mentalnog uzrasta.

Terman je u SAD svoju prvu "Stanfordsku reviziju" (1916) Bine-Simonove skale zasnovao na uzorku od hiljadu subjekata i standardizovao je u formi testova za uzraste od tri do osamnaest godina, dodajući nove testove kojih nije bilo u Bineovoj verziji; nove revizije izvršio je 1935 i 1960. Terman je poznat po tome što je dvadesetih godina započeo longitudinalnu studiju 1500 intelektualno obdarene dece.

U Srbiji je B. Stevanović (1934) izvršio Beogradsku reviziju Bine-Simonove skale, standardizovao je i odredio norme uključujući u uzorak decu iz seoskih i gradskih sredina Srbije; nekoliko godina kasnije objavio je rad "Merenje inteligencije" (1937). Nova Beogradska revizija Bine-Simonove skale za merenje i ispitivanje razvoja inteligencije dece u Srbiji urađena je pod rukovodstvom akademika Stevanovića u periodu 1963-1973. godine.

Od 1911. godine na Jelskom univerzitetu, u okviru Klinike za dečji razvoj, započinju longitudinalna istraživanja dečjeg motornog, govornog i emocionalnog razvoja. Ove ambiciozne istraživačke programe vodio je A. Gezel, nastojeći na otkriće faze i norme dečjeg razvoja. Nalazi Gezela i njegovih saradnika značajno su doprineli razvoju

moderne razvojne psihologije. Na njegovom pristupu temelje se savremeni testovi razvoja, kao što su npr. Denverski razvojni test i Test ranog razvoja Nensi Bejli (Nancey Bayley). Gezelove norme dečjeg razvoja koriste i oni autori koji se ne slažu sa njegovim teorijskim objašnjenjima razvoja, da su razvojne faze genetski određene.

U istoriji razvojne psihologije najistaknutije figure su Žan Pijaže i Lav Vigotski.

Pijaže (1896-1980) je privukao pažnju psihologa još svojim prvim radom "Govor i mišljenje deteta" (1923), jer u njemu predstavlja svoju koncepciju kognitivnog razvoja i novu metodologiju koju koristi u istraživanju (klinički intervju). Kroz narednih šest decenija sa svojim brojnim saradnicima obogaćuje svoju teoriju kognitivnog razvoja novim studijama i nalazima. U svetu su poznati kao ženevska škola razvojne psihologije. Osnovne konstante Pijažeovog učenja su principi razvojnosti i stadijalnosti; osnovni pojmovi su: shema, struktura, asimilacija, akomodacija i adaptacija. Langer (1981) Pijažeovu teoriju svrstava u "teoriju organske svetiljke" jer je u njenoj srži "*autogenetska postavka da se čovek razvija u ono što će sopstvenim postupcima stvoriti od sebe*".

Vigotski (1896-1934) je tridesetih godina dvadesetog veka stvorio kulturno-istorijsku teoriju razvoja deteta koja otkriva zakonitost nastanka viših psihičkih funkcija (istorijskog i ontogenetskog). Njegovo glavno delo je "Mišljenje i govor". Psihički razvoj ličnosti je ovladavanje i prisvajanje kulturnih vrednosti koje je akumuliralo čovečanstvo - koje se nalaze u humaniziranoj sredini: fiksirane u oruđima i produktima čovekovog rada, verbalnim i drugim simbolima, sistematizovanim znanjima. To usvajanje se dešava u procesu socijalne komunikacije deteta, a alomorfni razvoj i interiorizacija su osnovni pojmovi kojima se tumači. Prema načelu "istorizma" Vigotskog (1931) "svaka funkcija u kulturnom razvoju deteta pojavljuje se na sceni dva puta, u dva plana, - najpre socijalnom, potom - psihološkom. Najpre među ljudima kao iterpsihička kategorija, potom unutar deteta kao intrapsihička kategorija".

Ideje Vigotskog su inspirisale mnoge ruske psihologe što je uticalo na formiranje moskovske psihološke škole u koju se najčešće ubrajaju njegovi saradnici Leontijev i Lurija, a zatim Rubinštajn, Galjperin, Zaporožec, Elkonjin, Božovič, Davidov i drugi. Ovi autori su u brojnim teorijskim radovima i eksperimentalnim istraživanjima preispitali i primenjivali učenje Vigotskog.

Učenje Vigotskog tek od šezdesetih godina, od prevođenja i objavljivanja njegovih glavnih dela (na engleskom jezičkom području), ima snažan uticaj i na modernu razvojnu psihologiju u svetu.

Namena ovog kratkog istorijskog pregleda bila je da se stekne uvid u nastajanje razvojne psihologije. Pomenuti su samo neki od stvaraoca razvojne psihologije. O ostalima, posebno savremenim, biće prilike i potrebe da se govori kasnije.

METODE ISTRAŽIVANJA PSIHIČKOG RAZVOJA

Razvojna psihologija u istraživanju primenjuje većinu metoda i tehnika koje koriste i druge grane psihologije, ali razvija i nove, saglasno potrebama sistematskog praćenja razvoja psihičkog života na pojedinim uzrastima, posebno u najranijem detinjstvu.

Pojam metode

Pod **metodama** psihologije podrazumevamo opšti način istraživanja psiholoških problema koji prolazi kroz određene etape ili faze:

- izbor i formulisanje problema,
- izrada projekta istraživanja,
- sprovođenje istraživanja,
- obrada, analiza i tumačenje podataka,
- proveravanje zaključaka istraživanja.

Izbor problema spada u najteži deo istraživačkog procesa jer nema odgovarajućih standarda koji obezbeđuju pravilan izbor. Problem će biti pogodniji za istraživanje ako je: značajan, originalan, interesantan, izvodljiv u datim uslovima - da se može istraživati naučnim postupcima kojima se služi psihologija. Iskaz kojim se formuliše problem je bitan jer usmerava istraživača (šta će istraživati i u kom obimu).

Izrada projekta sledi posle utvrđivanja problema istraživanja. Nakon preciznog određivanja ciljeva i zadataka, postavljanja hipoteza, biraju se metode, tehnike i instrumenti za prikupljanje podataka, planira uzorak ispitanika, istraživačka ekipa, materijalno-tehnički preduslovi, vremenski okvir istraživanja i način prikupljanja i obrade podataka.

Sprovođenje istraživanja realizuju obučeni stručnjaci prema planu istraživanja. Ovo je značajno za sva istraživanja a posebno ona koja imaju primenu standardizovanih postupaka ili sistematsko uvođenje eksperimentalnog faktora.

Obrada podataka i interpretacija rezultata zahtevaju da se uspešno razreše brojne teškoće. Rezultate treba interpretirati u skladu sa postavljenim problemom, uslovima ispitivanja, karakteristikama ispitanika, postavljenim hipotezama - i, uz diskusiju i upoređivanje sa sličnim istraživanjima, izvesti zaključke i preporuke.

Vrednosti nalaza istraživanja *proveravaju* se ponovnim praćenjem pojave koja je istraživana i testiranjem zaključaka i predviđanja koja su data na osnovu njih. Ako su nalazi ujednačenih uzastopnih istraživanja iste pojave konzistentni - onda oni imaju naučnu i praktičnu vrednost.

Ukratko, naučna metoda u psihologiji je sistematski način bavljenja činjenicama i pojmovima psihičkog života. Nacrtom istraživanja se obezbeđuje naučni pristup predmetu psihologije - selektivna upravljenost na određene probleme, sistematsko, objektivno i kontrolisano njihovo izučavanje i oprezno izvođenje generalizacija.

Tehnike istraživanja su posebni postupci koji se koriste pri *prikupljanju, obradi i prikazivanju podataka*.

Razvoj i diferenciranje psihologije kao nauke omogućilo je preuzimanje, prilagođavanje i korišćenje, u psihološkim istraživanjima, metoda i tehnika drugih nauka. Međutim, u poslednjim decenijama beležimo i obrnutu pojavu - da metode i tehnike koje

je psihologija uspešno razvila i primenjuje, preuzimaju mnoge prirodne i društvene nauke, što je znak zrelosti psihologije kao nauke.

□ Metode strukturne analize govora razvijene u psiholingvistici preuzela je i lingvistika; principe izrade mernih instrumenata i verifikacije njihovih mernih karakteristika (koji se koriste za izradu testova, skala procene) preuzimaju pedagoške i medicinske nauke; mnoge postupke psihometrije, posebno faktorsku analizu, preuzimaju i koriste mnoge prirodne i društvene nauke.

Transverzalni i longitudinalni pristup

Svako naučno istraživanje uključuje u sebe određenu vremensku dimenziju u kojoj deluju varijable koje pratimo na ispitanike (pojave i procese koje izučavamo), i zavisno od toga imamo transverzalna i longitudinalna istraživanja. Pored ta dva osnovna pristupa razvojna psihologija upotrebljava još i specifične pristupe: uzrasne uzorke, poprečne sekvence, uzdužne sekvence i mikrogenetski pristup, sa kojima pokušava da izbegne mnoge nedostatke osnovnih pristupa.

Transverzalni pristup (poprečni presek) je ispitivanje psihičkih pojava (zavisnih varijabli) na ispitanicima različitog uzrasta, u isto vreme, i na osnovu dobijenih podataka utvrđivanje povezanosti uzrasta sa tim pojavama. Postupak je *ekonomičan, kratkotrajan* i u njemu ne deluje *učinak vežbe*, jer se u njemu instrumenti ispitivanja jednokratno koriste, nema *učinka vremena merenja* (kao kod longitudinalnog praćenja ispitanika kada pojava značajnih društvenih dešavanja u periodu praćenja može uticati na zavisne varijable). Prikladan je za ispitivanje opštih tendencija psihičkog razvoja. Ograničenja postupka su: *pojave generacijskih razlika* među subjektima koji se porede, što se posebno pokazalo kao nedostatak pri ispitivanju intelektualnog razvoja; *ne dobija se neposredni uvid u razvoj pojedinca*; javlja se *pogreška "izgubljenog podatka"* kod intermitentnih pojava; *selektivno osipanje uzorka* ako se istovremeno izučava više vidova razvoja.

Longitudinalni pristup (uzdužno istraživanje) je praćenje istih subjekata kroz duži vremenski period, često decenijama (na primer: Termanovo praćenje obdarenih), i prikupljanje kontinuiranih podataka o razvoju psihičkih pojava (zavisnih varijabli). Sa uzdužnim ispitivanjem proučavamo samo uzrasne promene, koje se kod osoba pojavljuju spontano, a ne eksperimentalno izazvane. Vremenski razmak između dva ispitivanja zavisi od starosti ispitanika (kod novorođenčadi može biti i nedeljno jer se promene brzo dešavaju). Osim teškoća zbog osipanja uzorka, slučajnog ili sistematskog (u ispitivanjima intelektualnog razvoja više se osipaju oni koji postižu niže rezultate); javlja se učinak vežbanja, koji izopačuje učinak razvoja, postoji problem adekvatnosti instrumenata sa promenom uzrasta (zato se istraživači više usredsređuju na relativni položaj pojedinca u grupi nego na validnost mere konstrukta); uz to ovo istraživanje je napornije, skuplje i duže se čeka na rezultate (praćenje obdarenih je trajalo četiri decenije); dugotrajnost studije je povezana sa gubitkom teorijskog interesa, ako u međuvremenu drugi istraživači daju odgovor na postavljeni problem. Međutim, smatra se da je longitudinalni pristup metodološki čistiji, pouzdaniji: za dobijanje potpune slike individualnog razvoja preko stabilnosti/nestabilnosti mera ponašanja, o brzini razvojnih transformacija u ispraćenim razvojnim periodima, za otkrivanje uzroka i posledica nekog oblika ponašanja, za prognozu daljeg toka psihičkog razvoja i utvrđivanje povezanosti među razvojnim fazama.

Specifični pristupi

Uzrasni pristup u istraživanjima razvojne psihologije je prikupljanje podataka kod jednako starih uzoraka ispitanika, koji pripadaju različitim generacijama, a to znači

pristupamo im u različitim istorijskim trenucima (npr. nakon svakih deset godina prikupljamo podatke kod četrdesetogodišnjaka). Ovim pristupom se verifikuje da li na određenu zavisnu varijablu deluju generacijske razlike i/ili vreme merenja, činioci, koji možda otežavaju ili izopačuju starosna upoređivanja u uzdužnim i poprečnim studijama.

Najbolje rezultate istraživanja daje kombinovana primena transverzalnog i longitudinalnog postupka koju u istraživanjima razvojne psihologije nazivamo **sekvencijalnim pristupom**. Ako u studiji preovlađuju komponente uzdužnog istraživanja, govorimo o uzdužnosekvencijalnom pristupu, i obratno, ako preovlađuje poprečni, imamo poprečnosekvencijalni pristup prikupljanja podataka. Izraz sekvencijalan se odnosi na sekvence uzoraka (dve ili više starosnih grupa), čije promene razvoja u studiji prate (jedanput ili više puta). Prednosti: uzrasna poređenja nisu ograničena na jednu generaciju i jedno vremensko merenje, koje zahvata kako poprečni tako i uzdužni i takođe uzrasni pristup. Zbog toga su podaci validniji, iako je postupak prikupljanja podataka istovremeno kompleksan i traži mnogo vremena.

Sa **poprečnosekvencijalnim** pristupom različite uzrasne uzorke uključujemo u ispitivanje bar dva puta čime se izbegava učinak vežbe i reagovanja subjekata što su u naučnoj studiji, koji se pojavljuju u uzdužnim studijama, bar delimično se odvajaju generacijski učinak i učinak vremena merenja od učinka uzrasta.

U **uzdužnosekvencionom** pristupu prati se razvoj bar dve različite generacije ispitanika. Grupe različito starih ispitanika proučavamo više puta istovremeno (komponenta poprečnog pristupa) čime se dobija nadzor nad učinkom vremena merenja i veća mogućnost za utvrđivanje uticaja starosti i generacijskih razlika na proučavano svojstvo. Ako upoređujemo grupe ljudi koje su jednako stare, a rođene u različito vreme, možemo u uzdužnosekvencionom studiji da utvrdimo da li možemo da isključimo uticaj generacijskih razlika i vremena merenja.

Mikrogenetskim pristupom u istraživanju se podaci prikupljaju, kod uzoraka jednako starih ispitanika, od trenutka kada npr. ispitanici započnu učenje neke veštine do trenutka kada njome ovladaju. Na taj način možemo ustanoviti procese, koji dovode do promena u ponašanju, u relativno kratkom vremenskom periodu. Ovaj pristup se naročito upotrebljava pri proučavanju sazajnog razvoja na prelazima između pojedinih stadijuma. Međutim, sa njim je teško i sporo proučavati spontane promene u razvoju.

Podela metoda

Prema *načinu organizovanja* istraživanja imamo metode eksperimentalnog i neeksperimentalnog istraživanja. Istraživanje psihičkih pojava može da se vrši u *prirodnim* i *laboratorijskim* uslovima. U prirodnim uslovima organizuju se oba načina istraživanja - neeksperimentalni i eksperimentalni. Laboratorijski uslovi se uglavnom koriste za eksperimentalna istraživanja.

Prema *predmetu istraživanja* metode delimo na objektivne - ekstrospekcije, koje izučavaju objektivne podatke: fiziološka zbivanja u organizmu i spolja vidljiva ponašanja - dobijene putem opažanja ili pomoću praćenja različitim tehničkim uređajima; subjektivne - *introspekcije*, one kojima doznajemo o neposrednom, ličnom doživljavanju koje prati javljanje i tok aktuelnih sazajnih, emocionalnih i motivacionih pojava. O nekim pojavama psihičkog života podaci se mogu dobiti samo putem samoposmatranja - introspektivnih izveštaja.

Neeksperimentalne metode

Razvojna psihologija koristi veliki broj neeksperimentalnih i eksperimentalnih postupaka za posmatranje, merenje i registrovanje pojava psihičkog razvoja u prirodnoj situaciji, međutim, samo neeksperimentalno istraživanje izučava psihičke pojave koje se spontano javljaju u prirodnom kontekstu.

Prednost neeksperimentalnih istraživanja je što se odvijaju u ekološki validnoj situaciji, uključuju prirodni kontekst u kome se ispitanici razvijaju, pa i nalazi, principi i norme koje otkrivaju, ne trpe prigovor da li zaista važe u svakodnevnim životnim situacijama. Međutim, psiholozi ukazuju i na brojne probleme koje treba rešiti pri praćenju pojava razvoja koje se spontano odvijaju.

Teškoće koje ovaj način ispitivanja postavlja pred istraživače najviše su vezane za problem da se ovlada multidimenzionalnom prirodom promenljivih vrednosti koje se odnose na ispitanike i kontekst u kome se posmatra njihov razvoj i ponašanje. To je razlog što psiholozi više vole da ispitanike uvode u problem situacije i uklapaju ih u unapred pripremljene, kontrolisane uslove. Rajt (Wright, 1969) navodi da su radovi o problemima razvoja, nastali korišćenjem posmatranja pojava u prirodnim situacijama, u strukturi uzorka istraživačkih radova objavljenih u prvih sedam decenija XX veka zastupljeni samo sa 8%.

Introspekcija

Proučavanje psihičkih pojava započelo je upravo ovom metodom, samoposmatranjem sopstvenih psihičkih doživljaja. Introspekcija je specifična metoda psihologije i nju druge nauke ne mogu koristiti. Njome direktno možemo zahvatiti svoje unutrašnje doživljaje: misli, želje, emocije i druga stanja svesti. Na početku razvoja naučne psihologije mnogi naučnici su introspekciju smatrali ne samo glavnom već i jedinom metodom kojom možemo doći do podataka o psihičkom životu. Međutim, kasnije su razvijeni i usavršeni postupci posmatranja spoljašnjih manifestacija ponašanja preko kojih se doznaje o psihičkim fenomenima.

Metoda introspekcije imala je, naročito u psiholozima bihejvioristima, protivnike koji je osporavaju tvrdeći da ona, pošto se oslanja na subjektivna iskustva, ne može dati naučne podatke o psihičkom životu. Međutim, savremena psihologija je zadržala ovu metodu zbog njenih vrednosti. Introspekcija je često nezamenljiva - bez nje ne bismo mogli doznati kako se odvijaju mnogi psihički procesi, kao što su procesi mišljenja, snovi, i dr. Mnoge tehnike psihološkog istraživanja zasnovane su, delimično ili potpuno, na introspektivnim podacima. Odgovori u testovima, upitnicima, skalama procene, projektivnim tehnikama, zasnovani su na samoposmatranju.

Istraživači su svesni i ograničenja za korišćenje introspekcije. Njeni podaci mogu biti nepotpuni i netačni. Najčešći razlozi za to su:

- Ispitanici ne poznaju dovoljno sami sebe, pa i kad se trude da odgovore što tačnije i potpunije o svojim doživljajima ne uspevaju sasvim u tome.
- Često nisu svesni uzroka svojih postupaka jer se uz neke doživljaje aktiviraju mehanizmi odbrane ličnosti, koji tome doprinose.
- Postoji niz psihičkih doživljaja, kao što su brojne emocije, koje se pri introspekciji kvalitativno menjaju ili izmiču samoopažanju. Ako se o njima saopštava unazad, retrospekcijom, podaci po sećanju mogu biti nepotpuni.

- Ispitanici mogu namerno da daju "socijalno poželjne" ili netačne izveštaje, u želji da nešto o sebi ulepšaju ili prečute.

Nemoguće je direktno kontrolisati i verifikovati introspektivne izveštaje. Međutim, podatke introspekcije moguće je indirektno proveravati. To se čini uvođenjem eksperimentalnog ispitivanja ili sistematskog posmatranja za prikupljanje podataka o istom fenomenu. U eksperimentalnoj situaciji ista pojava se izaziva kod više subjekata koji samostalno opisuju svoje doživljaje, što daje proverljivije podatke, jer se na osnovu saglasnosti više introspektivnih izveštaja izvode zaključci. Kad god je to moguće treba koristiti i introspekciju i sistematsko posmatranje, o istim fenomenima, jer se tako dobijaju najpotpuniji i najpouzdaniji podaci.

□ U razvojnoj psihologiji introspekcija se ne koristi ili veoma retko koristi sve do školskog uzrasta dece. Osnovni razlog za to je u razvojnim karakteristikama, najpre u nemogućnosti deteta da opaža samo sebe ali i da uspešno komunicira sa ispitivačem i da verbalno izrazi svoje doživljaje. U srednjem detinjstvu, čiji se početak poklapa sa polaskom deteta u školu, i jezička zrelost i razvoj ličnosti omogućavaju primenu introspekcije i tada se češće koriste introspektivni izveštaji u postupcima kojima se ispituju razvojne karakteristike. Tada razvijena verbalna komunikacija i uspešno uspostavljanje interpersonalnih odnosa omogućavaju primenu intervjua i drugih tehnika psihološkog istraživanja koje se zasnivaju na samoopažanju.

U istraživanju problema psihičkog razvoja novorođenčeta, odojčeta i ranog detinjstva koristi se objektivno opažanje ponašanja.

Proučavanje razvoja putem opažanja

Neposredna opservacija razvojnih fenomena u prirodnoj situaciji i beleženje onoga što se vidi, čuje... bila je zastupljenija u periodu osnivanja razvojne psihologije.

Nesistematsko posmatranje

U prednaučnom periodu su mahom korišćene metode koje se značajnije ne razlikuju od posmatranja na koje se oslanjamo u svakodnevnom životu, sem što su bile usmerene na posmatranje i beleženje pojava koje su nekim svojim odlikama privukle pažnju posmatrača.

Prvi empirijski radovi o dečjem psihičkom razvoju su bili u formi biografskih studija i anegdotskog opisivanja.

Anegdotsko opisivanje je među najstarijim i njime su registrovani istaknuti događaji iz razvoja deteta, koji su se "nametnuli" prigodnom posmatranju. Osnovni mu je nedostatak što nema selektivne usmerenosti, opisuje događaje koji se iznenada pojavljuju i dešavaju različitoj deci, nema dovoljno relevantnih podataka o uslovima u kojima se pojava odigrala.

Biografske studije su sledeći oblik prigodnog posmatranja. Starije biografske studije sadrže empirijske podatke koji takođe nemaju pravu naučnu vrednost, ali su doprineli porastu interesovanja za naučno istraživanje dečjeg razvoja i uočile mnoge probleme razvoja koje će postati predmet sistematskog istraživanja i proveravanja.

Novije biografske studije su uglavnom otklonile te nedostatke, odlikuju se selektivnijim izborom problema posmatranja, unošenjem elemenata sistematskog posmatranja i eksperimenta, odvajanjem opisa od tumačenja, vode ih psiholozi koji su pripremljeni za primenu ove metode - pa ih mnogi autori razvrstavaju u jedan od oblika sistematskog posmatranja.

Sistematsko posmatranje

Kod sistematskog posmatranja je unapred određen *cilj* - predmet i svrha posmatranja, *plan* kojim se predviđaju postupci i uzorak posmatranja; zapažanja o posmatranoj pojavi se beleže *sistematski, objektivno* - uz razdvajanje opisa od tumačenja, i uz *kontrolisanje* uslova u kojima se ponašanje izučava.

Da bi se sve to ostvarilo angažuje se istovremeno više obučениh posmatrača, koriste se razna tehnička sredstva za registrovanje podataka ili kontrolu uslova, podaci se prikupljaju odabranim, ili za tu svrhu konstruisanim, instrumentima psihološkog istraživanja. Opservacija se vrši u prirodnim uslovima u trenutku kad se ponašanje spontano javi. Sistematsko posmatranje je pogodno za primenu u razvojnoj psihologiji, posebno za rani dečji uzrast. U ustanovama za ispitivanje dečjeg razvoja pažljivo su projektovani uslovi sa ugrađenim brojnim tehničkim uređajima za registrovanje dečjeg ponašanja i uslova u kojima se ono prati (na primer: ugrađena interna televizija za registrovanje i proučavanje aktivnosti dece u zabavištu ili školi, koja saraduje sa istraživačima).

Sistematsko posmatranje ima više varijanti koje se razlikuju po vremenskom okviru u kome se prati ponašanje, uzorku ponašanja koje se prati i korišćenju tehnika za prikupljanje podataka.

Sve one se mogu podeliti u dve podvrste. Jedna je slobodno posmatranje, otvorenog tipa, u kome se registruju sva zbivanja koja se pojave u toku posmatranja. Drugu grupu čine strukturirana posmatranja, zatvorenog tipa, u kojima se unapred određuju vremenski okvir i uzorak zbivanja na koja će posmatrač obratiti pažnju.

Dnevničke zabeleške spadaju u *kategoriju slobodnog posmatranja* o kome se beleške vode o svemu što se dešava u razvoju opserviranog deteta.

Pribeleške se vode iz dana u dan, njima se dodaju promene u ponašanju i novi događaji i uslovi u kojima su se odvijali - a sve se opisuje u narativnom stilu uz odvajanje ličnih tumačenja. Biograf je osoba koja je u bliskoj vezi sa detetom, živi sa detetom. Ovaj postupak spada u longitudinalne studije u kojima se prirodno povezuju ponašanje i kontekst; njime se dobija multidimenzionalna slika individualnog razvoja deteta i otkrivaju problemi koji su dragoceni za kasnije proučavanje. Pored potpunih dnevnika o ukupnom razvoju deteta vođene su dnevničke zabeleške koje prate razvoj samo pojedinih psihičkih procesa: razvoj govora, senzomotorni razvoj, emocionalni razvoj.

U *strukturirane oblike sistematskog posmatranja* razvoja spada **metoda kratkih vremenskih uzoraka**. Ima više varijanti ove metode ali je svima zajedničko da se opažanje ispitanika vrši u toku jednoobraznih kratkih vremenskih intervala. Dužina, raspored i broj intervala treba da obezbede dobijanje reprezentativnih *vremenskih uzoraka* za posmatranu pojavu. Širok je izbor mesta i pojava koje su opservirane ovom metodom. Deca su posmatrana u kući, zabavištu ili školi; opservirani su: sisanje palca, nervozne navike, prijateljstvo i svađe dece, reagovanje učenika na času, reagovanje učitelja - češće su praćene socijalne pojave, interakcije ispitanika nego jedinice individualnog, molekularnog ponašanja. Intervali posmatranja se kreću od 5 sekundi do 20 minuta; najčešći su do 5 minuta. Većina autora rotira redosled opserviranja dece.

Kao jedinice kojima se kvantifikuje pojava koriste se: (a) broj pojava po intervalu posmatranja, (b) broj intervala u kojima se pojavljuje fenomen, (c) ukupan broj svih pojava. Za beleženje opservacija koriste se protokoli sa unapred definisanim kodiranjem pojava. Prvi autori koji su koristili ovaj metod su Olson (Olson, 1929), Gudinaf (Goodenough, 1928), Parten (Parten, 1932).

Prednosti ove metode su:

- sistematska kontrola putem selekcije pojava koje treba opažati,
- standardizovan vremenski uzorak i kodifikovanje, što je jednoobrazno i za opservatore i za analitičre;
- ekonomična je, s obzirom na vreme i napor koji zahteva;
- njome se prikuplja dovoljan broj opažanja koji dozvoljava da se pojava pouzdano registruje i interpretira.

Nedostaci su:

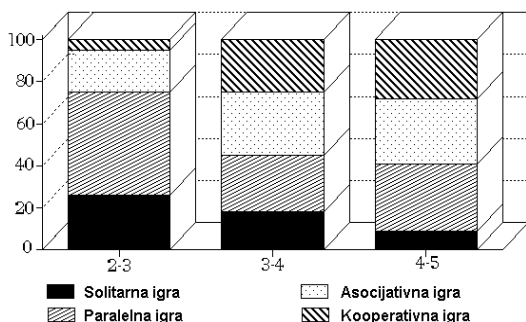
- metoda nije pogodna za pojave koje se retko javljaju;
- vremenski uzorci mogu biti kraći ili duži od prirodnog trajanja pojave;
- vremenski uzorci mogu stvoriti "situacioni vakum", ako "odsecaju" ponašanje od relevantnog konteksta bez koga se ponašanje ne može tumačiti.

□ Kao ilustraciju primene ove metode navodimo rad M. Parten (1932, tabela 1 i slika 2).

Tabela 1: Prikaz istraživanja M. Parten

Rad	Jedinica vremena	Predmet posmatranja	Tehnika beleženja	Analiza	Rezultati
Subjenti: 42, stari 2-5 g. Sredina: zabavište, igra na otvorenom prostoru. Cilj: Opisati aspekte učešća dece u međusobnim aktivnostima.	Dužina: 1 minut. Trajanje: prosečno 72 jedinice po S u toku 6 meseci. Samo jedna jedinica po S na dan	Nivoi društvenog učešća. Ponderi: -3 nezainteresovano ponašanje -2 usamljeno zainteresovano ponašanje -1 ponašanje posmatrača 1 "paralelna" igra 2 samo pridružena igra 3 prava kooperativna igra	Obeležavanje znacima nivoa učešća u svakom intervalu od jednog min. Verbalan opis opšte aktivnosti i razgovora koje vodi dete.	A. Zbir vremenskih jedinica od 1 min. u kojima je došlo do učešća svakog pojedinog nivoa. B. Algebarski zbir proizvoda dobijenih množenjem frekvencije odmerenom težinom na svakom nivou učešća.	Promena tipa igre sa uzrastom (od solitarne do kooperativne igre) Odnos kooperativne igre sa dobom starosti: $r = 0.67$. Izmereni rezultat učešća (B) sa: uzrastom: $r = 0.61$; sa IQ: $r = 0.26$; dužina boravka u zabavištu: $r = 0.12$.

Slika 2: Grafički prikaz nalaza M. Parten



Dobijena su četiri glavna tipa igre:

- (1) **Solitarna igra** - igranje igračkama koje se razlikuju od onih koje koriste deca u blizini;
- (2) **Paralelna igra** - nezavisna igra među drugom decom sa sličnim igračkama;
- (3) **Asocijativna igra** - aktivno učestvovanje sa drugom decom uz razmenu igračaka ali još nema podele uloga;
- (4) **Kooperativna igra** - igra ima svoj cilj i postoji podela uloga među decom

Uzimanje **uzorka događaja** bolje osvetljava kontinuitet ponašanja. Autori koji su se odlučili za ovaj pristup pratili su integralne događaje: dečje svađe, dečji govor,

agresivnost, pozdravljanje ili dečje igre. Beleženje se najčešće vrši u pripremljene obrasce sa šifrovanim kodiranjem.

Prednosti ovog načina rada su slične onima koje su navedene kod metode kratkih vremenskih uzoraka, a specifične vrednosti postupka su:

- događaj se najpre u celini posmatra u kontekstu u kome se javlja a potom analizira zabeleženi sadržaj,
- ispitivanje se može prilagoditi fenomenu koji se spontano javlja samo jednom u relativno dugom vremenskom periodu (Gudinaf je za takva posmatranja edukovala osobe koje žive sa decom).

Osnovno ograničenje postupka je što se uzimanjem uzorka događaja razbija širi kontinuitet ponašanja, što je nedostatak i metode kratkih vremenskih uzoraka.

□ Kao primer posmatranja uzorka događaja navodimo istraživanje dečjih svađa (uzrast 2-5 godina, N = 40) u igrovnoj aktivnosti u zabavištu (Dawe, 1934).

Dejv je u svom obrascu za opserviranje dečje svađe imala sledeće kolone: (1) učesnici (ime, uzrast, pol), (2) trajanje svađe, (3) aktivnost koja prethodi svađi, (4) razlog svađe, (5) uloga učesnika u svađi, (6) način svađanja - prateće verbalne i motorne pojave, (7) ishod svađe, (8) emocionalna atmosfera posle svađe (dobro raspoloženje / odbojnost).

Nalazi: Opservirano je 200 svađa. Svađe su trajale u proseku 24 sekunde, a učestalost je 3-4 svađe na sat. Svađe na igralištu su duže nego u sobi; dečaci se češće svađaju nego devojčice; češće su svađe između učesnika istog pola, ali se one pre kompromisno završavaju, nego svađe između učesnika različitog pola. Sa uzrastom se smanjuje učestalost svađa ali se povećava broj osvetničkih ponašanja. Skoro sve svađe su praćene motornim akcijama (samo tri su bile "čisto" verbalne). Najčešći ishod je popuštanje pred jačim. Svađe skoro jednako traju bilo da spontano prestanu ili kad interveniše vaspitač. Deca nakon svađe češće nastavljaju igru u dobrom raspoloženju, nego što su ozlojeđena (3: 1).

Eksperimentalna metoda

Eksperiment je najpouzdaniji naučni postupak za otkrivanje uzročnih veza među pojavama. Eksperimentalna istraživanja su doprinela osamostalivanju i razvoju naučne psihologije, koja se za jedan vek diferencirala u veliki broj samostalnih disciplina. Primena eksperimenta u izučavanju razvoja psihičkog života posebno je doprinela otkrivanju pravilnosti razvoja i prirode razvojnih promena.

Prednosti ove metode nad ostalim oblicima ispitivanja su:

- mogućnost namernog izazivanja pojave, pa kako su poznati mesto, uslovi i vreme javljanja pojave, posmatrač se unapred priprema za tačno opažanje pojave;
- mogućnost sistematskog i namernog menjanja uslova u kojima se neka pojava javlja, što je njena suštinska odlika;
- mogućnost da se pojava izazove više puta uz plansko variranje uslova, sve dok se ne uoče uzroci i karakteristike promena na ispitivanoj pojavi.

Ukratko, eksperiment omogućava da se ostvari kvalitativna, kauzalna i kvantitativna analiza pojave koja se izučava.

Glavni cilj psihološkog eksperimenta je da se ispita da li određeni uslov, faktor ili varijabla deluje na pojavu koja je predmet istraživanja. Pojava koja je predmet ispitivanja naziva se zavisna varijabla ili kriterij varijabla. Uslovi koji se u eksperimentu namerno, sistematski uvode i menjaju, da bi se proverilo da li i koliko deluju na zavisnu varijablu, označeni su kao nezavisne varijable ili eksperimentalne varijable. Treba naglasiti da istraživači nastoje da u psihološkom eksperimentu drže pod kontrolom sve druge

relevantne faktore, pojave koje se ne uvode u eksperiment jer one već postoje i moraju se kontrolisati da se ne bi njihov uticaj pripisao eksperimentalnom faktoru. To su kontrolne varijable, a njihov uticaj se neutrališe sledećim postupcima:

a. izborom slučajnog uzorka, kojim se doprinosi eliminisanju nesistematskih faktora;

b. uvođenjem kontrolne grupe, čime se neutrališu nesistematski faktori jer deluju i na kontrolnu i na eksperimentalnu grupu, a nezavisne varijable samo na eksperimentalnu, što omogućava da se izdvoji i meri njihov učinak na zavisnu varijablu;

c. postojeće relevantne faktore držimo konstantnim, ujednačavanjem ispitanika kontrolne i eksperimentalne grupe, po mernim vrednostima kontrolnih varijabli, čime obezbeđujemo da one ne utiču na utvrđivanje krajnjih rezultata eksperimenta.

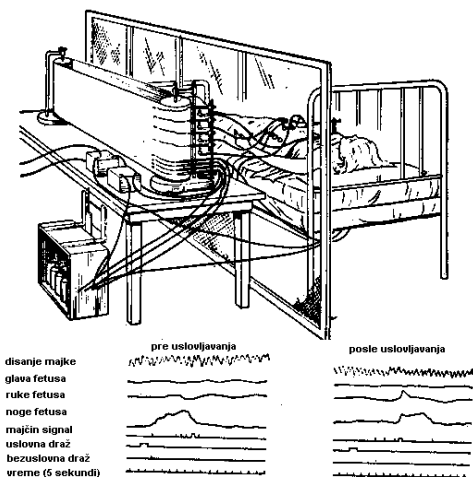
U nacrtu eksperimenta planiraju se: problem istraživanja - zavisna varijabla, hipoteze, nezavisne varijable, ispitanici, način provođenja eksperimenta i postupci merenja, kontrola (pomoću paralelnih grupa, rotacijom faktora - kada se izbegava pogreška merenja zbog uticaja vežbe i umora, statističkim postupcima - analizom kovarijanse).

Zavisno od mesta gde se izvodi imamo laboratorijski eksperiment i eksperiment u prirodnim uslovima.

Eksperimentalno istraživanje psiholoških pojava ima i svojih *ograničenja*. Iz etičkih razloga ono se ne primenjuje kad može imati štetne posledice po ispitanike. Drugi razlog za ograničenja u primeni može biti taj što se neke psihološke pojave kvalitativno menjaju kad ispitanici znaju da su učesnici eksperimenta (kao što je slučaj kod ispitivanja emocija). U svim ovim slučajevima istraživači koriste sistematsko posmatranje pojava u prirodnim uslovima javljanja.

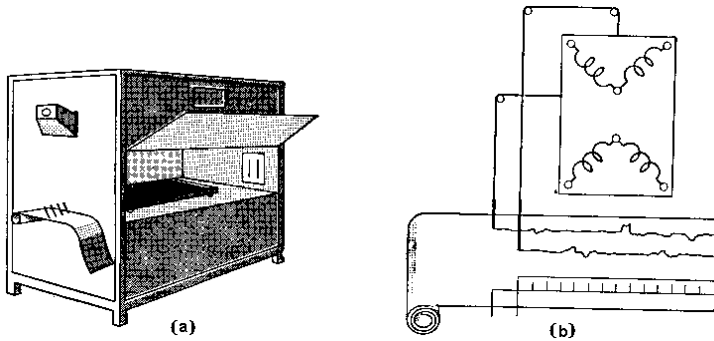
Ako istraživač proučava uticaj nezavisnih promenljivih, na koje posebno ne utiče, koje su prisutne u ispitanikovoј prirodnoj sredini, imamo **kvaziekperiment**.

Primena eksperimenta u razvojnoj psihologiji od istraživača zahteva da uspešno kontroliše sve relevantne varijable i promene poveže sa pravim uzrocima. *Pored precizne kontrole uticaja sadašnje okoline na razvoj treba odrediti delovanje sazrevanja i prošlog iskustva, istorije razvoja.*



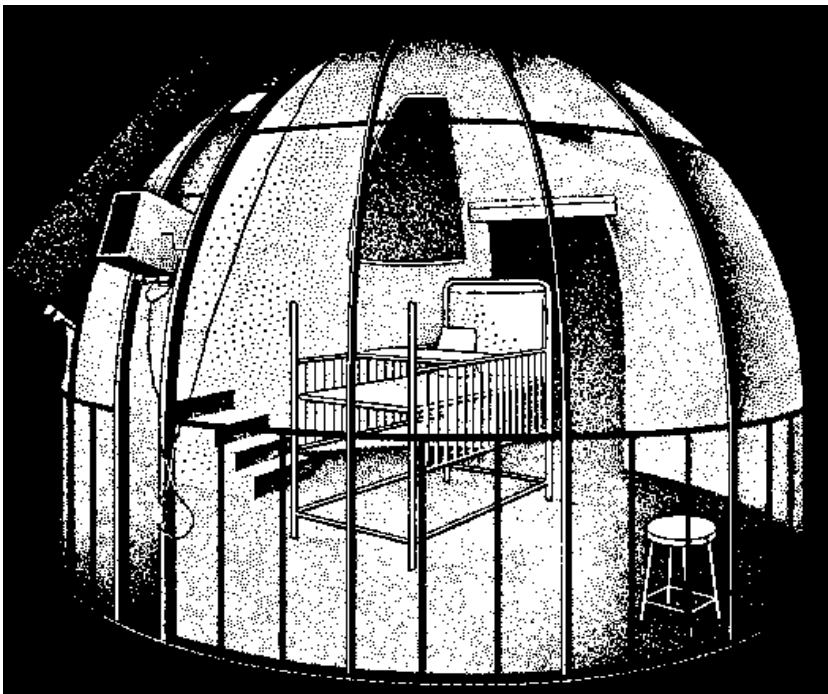
Slika 3: Oprema za izvođenje i opservaciju uslovljavanja fetusa (Spelt, 1948, prema: Sandstrom, 1976)

Uslove okoline najlakše je kontrolisati u laboratorijskom eksperimentu. Međutim, ovi eksperimentalni nalazi ne mogu se generalizovati na ponašanje u prirodnoj situaciji. U tumačenju socijalnog razvoja predškolske dece Masen (Mussen et al., 1984) uglavnom koristi nalaze neeksperimentalnih metoda ili eksperimenata u prirodnoj situaciji.

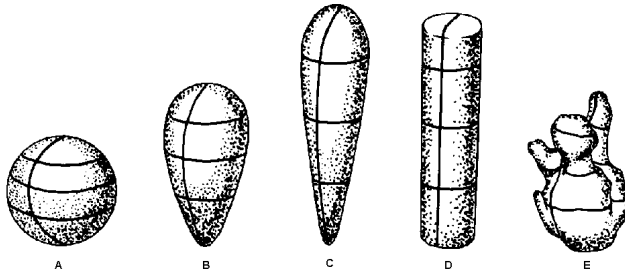


Slika 4: Eksperimentalni kabinet (a) i sistem za registrovanje (b)

Sazrevanje je najteže eksperimentalno kontrolisati. Razvojni psiholozi su pokušali sa upoređivanjem razvoja identičnih blizanaca koji su ostali u istoj sredini i koji su rano razdvojeni. Međutim, kritičari ukazuju da i blizanci koji su rano razdvojeni i smešteni u različite socijalne sredine imaju jedno isto iskustvo - oba su odvojena od majke.



Slika 5: Eksperimentalna kupola sa jednosmernom providnim staklom (Gesell, 1929; prema: Sandstrom, 1976)



Slika 6: Ilustracija "principa razlikovanja" (Hopkins, 1976)

U eksperimentalnom ispitivanju opažanja, na ranom stadiju razvoja, detetu se izlažu vizuelne draži a prati njegova aktivna pažnja, orijentaciona reakcija, promena ritma sisanja, promene u vokalizaciji ili broju otkucaja srca. Slika 6 je ilustracija za "princip razlikovanja" - da umerene promene izazivaju dužu pažnju nego veoma velike ili vrlo male promene. Ako se detetu (1;6 g) najpre projektuje slika figure A a zatim izlažu ostale, ono najveću pažnju pokazuje za D a najmanju za E figuru.

Eksperiment sa paralelnim grupama se često primenjuje u razvojnoj i pedagoškoj psihologiji. Pri organizovanju istraživanja ovom metodom najpre se vrši ujednačavanje kontrolne i eksperimentalne grupe kako bi se neutralisalo delovanje nesistematskih faktora, a pratilo delovanje uvedenog eksperimentalnog faktora na zavisnu promenljivu. Kontrola nesistematskih faktora se može obezbediti i primenom statističkog postupka - analize kovarijanse. U oba slučaja postupak ispitivanja započinje inicijalnim ili prethodnim merenjem zavisne varijable u obe grupe (K_p i E_p); nakon toga se samo u eksperimentalnu grupu uvodi delovanje nezavisne varijable - eksperimentalnog faktora, i po završetku tretmana ponovo se vrši naknadno ili završno merenje kod obe grupe (K_z i E_z). Statistička obrada podataka započinje utvrđivanjem koliko su napredovale obe grupe od početnog do završnog ispitivanja:

$$D_k = K_z - K_p$$

$$D_e = E_z - E_p$$

Nakon toga "čist" učinak delovanja eksperimentalnog faktora nalazimo kada od pozitivne razlike eksperimentalne grupe oduzmemo pozitivnu razliku kontrolne grupe:

$$D = D_e - D_k$$

čime smo odvojili učinak sazrevanja i drugih nesistematskih varijabli, koje su podjednako delovale i na kontrolnu i na eksperimentalnu grupu.

Ukoliko je nađena pozitivna razlika (D) statistički značajna, tu promenu kod zavisne varijable možemo pripisati delovanju eksperimentalnog faktora. Kod statističke kontrole, analize kovarijanse, o tome zaključujemo na osnovu nivoa značajnosti nađenog F - testa, a razlike između pojedinih grupa u uzorku na osnovu značajnosti t testa.

Tehnike psihološkog istraživanja

Tehnike istraživanja su posebni postupci koji se koriste pri *prikupljanju, obradi i prikazivanju podataka*. Ovde će biti date tehnike za prikupljanje podataka.

Testovi

Testovi su jedna od najrazvijenijih i najčešće korišćenih tehnika. Psihološki test je merni instrument sastavljen od niza zadataka ili problema, sistematski odabranih, pomoću kojih se na objektivni način, na izazvanom uzorku ponašanja, ispituju (mere) sposobnosti, osobine ličnosti ili znanje pojedinca.

Psiholozi u istraživanju koriste standardizovane testove. Da bi test bio standardizovan merni instrument potrebno je da poseduje merne karakteristike: validnost, pouzdanost, osetljivost i objektivnost, da ima standardizovano uputstvo za zadavanje i ocenjivanje i norme za vrednovanje dobijenih podataka. Testove izrađuju specijalizovane institucije angažujući tim stručnjaka koji nakon složene procedure izrade i standardizacije konačnu verziju testa daju za upotrebu.

Merne karakteristike testa

Test je *valjan* ili *validan* ako zaista meri onu pojavu (varijablu) koju njime želimo da merimo, a ne neku drugu. Psihološka merenja su posrednog karaktera pa se mora proveriti da li test sadrži karakteristike i indikatore varijable koja se njime istovremeno izaziva i meri. U dokazivanju valjanosti polazi se od ciljeva testiranja pa u skladu s tim najčešća su tri načina dokazivanja valjanosti:

- *valjanost sadržaja* - test znanja treba da bude sastavljen od reprezentativnog uzorka pitanja iz oblasti koju meri;
- *prediktivna (kriterijum) valjanost* - da li postoji značajna povezanost između uspeha (rezultata) na testu i kriterijuma uspešnog obavljanja neke aktivnosti (uspeha u školi, na poslu);
- *hipotetička ili dijagnostička valjanost* - u kom stepenu ispitanik poseduje kvalitet, osobinu (construct) koju test izaziva i meri; odnos test - varijabla najčešće se dokazuje korelacionom analizom, a za proveru koliko različiti testovi mere istu osobinu psiholozi su konstruisali i koriste poseban postupak - faktorsku analizu.

□ U *korelacionoj analizi* sistematski utvrđujemo odnose među promenljivim, npr. između inteligencije i uspešnosti u školi. Pozitivna povezanost ukazuje da se vrednosti obeju promenljivih menjaju u istom smeru. Tako npr. učenici koja su postigli više rezultate na testu inteligencije imaju visoku prosečnu ocenu uspeha u školi. Negativna povezanost pak znači, da se podaci na jednoj promenljivoj menjaju u suprotnom smeru nego podaci na drugoj promenljivoj, npr. deca koja su na testu neurotičnosti postigla više rezultate, na ispitivanju znanja iz pojedinih školskih predmeta postigla su niže rezultate.

□ *Faktorska analiza* je korelaciona analiza kojom se skorovi raznovrsnih testova stavljaju u međusobne odnose i izdvajaju faktori - koji su u osnovi različitih psihičkih aktivnosti. Faktorskom analizom otkriva se struktura sposobnosti, struktura ličnosti - u faktorskim teorijama.

Pouzdanost testa odnosi se na stepen preciznosti merenja jedne varijable pomoću odgovarajućeg testa. Test je pouzdan ili relijabilan ako uzastopna merenja istim testom na istom uzorku daju isti rezultat.

Faktori koji smanjuju preciznost merenja mogu biti u: (a) uzorku ispitanika, (b) testu i (c) načinu primene testa. *Ispitanici* kod testova ličnosti mogu biti skloni da daju "socijalno poželjne" odgovore; kod alternativnih izbora Da/Ne (Tačno/Netačno) nađena je sklonost

ispitanika da biraju više potvrđan ili određen odgovor. Sastavljači o svemu ovome moraju da vode računa i izbegnu "providna" pitanja. *Test* je manje precizan u merenju određene pojave ako nisu zastupljeni odgovarajući uzorci indikatora varijable i zadataka, pitanja. *Nepravilna primena* se javlja ako se ne poštuju procedure zadavanja i/ili ocenjivanja testa.

Najčešći načini provere pouzdanosti testa su:

- "retest" model, izračunavanje korelacije uzastopnih merenja;
- model deljenja testa na dva dela (korelacija skorova ova dva dela);
- model dva paralelna testa i povezanosti njihovih rezultata;
- analiza stavki testa (ajtem analiza).

Test je osetljiv ili *diskriminativan* ako njime možemo izmeriti i male postojeće razlike između ispitanika u osobini koju merimo. Osetljivost testa zavisi od njegove dužine (broja stavki), kvaliteta (težine) zadataka, načina ocenjivanja rešenja.

Objektivnost testa je merna karakteristika koja se odnosi, pre svega, na nepristrasnost ocenjivanja. Test je objektivan ako njime dobijeni rezultati zavise isključivo od ispitanika, a ne od instrumenta ili ispitivača koji ga primenjuje. Ovo bi bilo određenje najužeg značenja objektivnosti. Šire značenje se odnosi na podudarnost sudova koje donosimo na osnovu mera na testu sa stvarnom psihološkom karakteristikom ispitanika koju merimo.

Vrste testova

Klasifikacije se prave na osnovu velikog broja kriterijuma pa se može navesti i veliki broj kategorija testova.

Prema predmetu ispitivanja testovi se dele na:

- testove sposobnosti,
- testove ličnosti.
- testove znanja,
- testove gotovosti ili spremnosti.

Najrazvijeniji su *testovi sposobnosti*, a među njima testovi za merenje inteligencije. Veliki broj testova koji mere intelektualne sposobnosti konstruisan je u psihološkim centrima gde su nastale pojedine teorije o strukturi intelektualnih sposobnosti. U skladu sa tim shvatanjima sastavljene su baterije testova koje mere pojedine sposobnosti.

Testovi ličnosti služe za otkrivanje i merenje pojedinih osobina ili crta ličnosti. Oni se mogu razvrstavati po varijablama koje mere i po načinu kako su konstruisani (od inventara ličnosti do projekivnih testova).

Testovi znanja mere nivo znanja ili veština stečenih u okviru pojedinih oblasti. Mogu biti normativni - ako se individualni rezultat ocenjuje na osnovu uspeha grupe u kojoj je ispitanik, što čini individualni rezultat relativnim (prosečnim, ispod proseka ili iznad proseka grupe); kriterijski - ako se individualni rezultat ocenjuje prema unapred postavljenom kriterijumu (traženom nivou uspešnosti), pa ocenjivanje pojedinca ne zavisi od rezultata drugih već od toga da li je dostigao kriterijum ili nije. (O testovima znanja, njihovim odlikama i načinu izrade i primene videti u pedagoškoj psihologiji).

Testovi gotovosti ili spremnosti su kombinacija testova sposobnosti i znanja. Na osnovu njihovih nalaza vrši se procena da li je dete spremno (zrelo) da pođe u osnovnu školu ili da se uključi na neki sledeći nivo školovanja.

Prema broju ispitanika kojima se zadaju testove delimo na:

- individualne testove
- grupne testove.

Individualni testovi se obično koriste za ispitivanje mlađe dece. Pogodniji su za postavljanje dijagnoze o ispitaniku jer je ispitivač u stalnom kontaktu sa njim i može da opaža i njegovo ponašanje. Međutim, za njihovu primenu potrebna je stručnost i iskustvo ispitivača. Ispitivač mora dobro da poznaje psihologiju ličnosti, psihološku karakteristiku koju ispituje i proceduru zadavanja i ocenjivanja testa.

Grupni testovi su standardizovanog uputstva za primenu, ekonomičniji, ali primenljivi tek kod starije dece, adolescenata i odraslih - koji su u stanju samostalno da rade.

Ostale kriterijume podele samo navodimo:

- ◆ testovi brzine - testovi snage
- ◆ verbalni testovi - neverbalni testovi
- ◆ testovi sa predloženim izborom odgovora - testovi sa slobodnim odgovorima
- ◆ objektivni testovi (spoljnje ocene) - subjektivni testovi (samooocene)
- ◆ strukturirani testovi - nestrukturirani testovi
- ◆ testovi papir-olovka - testovi izvođenja
- ◆ testovi učinka - testovi tipične aktivnosti
- ◆ testovi produkcije - testovi procesa

Vrednosti testova

Pri ocenjivanju vrednosti testova stručnjaci se slažu da su oni pouzdaniji u određivanju svojstava pojedinca od procena na osnovu običnog posmatranja, zato se često koriste u naučnim istraživanjima. Međutim, i testovi imaju svoje vrednosti i ograničenja.

Prednost je što se relativno brzo i objektivno mogu utvrditi odlike merenih karakteristika. Rezultati testiranja su izraženi skorovima, merama sposobnosti, znanja ili osobina ličnosti - koje imaju prognostičku validnost. Najčešće se koriste za određivanje dečje gotovosti za polazak u školu, pri analizi školske uspešnosti, za potrebe profesionalne orijentacije.

Ograničenja testova su u tome što njima merimo svojstva pojedinca koja su podložna uticaju raznih faktora: situaciji testiranja, uzrasnim odlikama ispitanika, razlikama istorije razvoja pojedinaca, polnim razlikama. Testovi mere samo uzorak aktivnosti na osnovu čega se procenjuje svojstvo. Međutim, realna karakteristika ne samo da može biti kompleksnija, nego se njeno ispoljavanje menja u zavisnosti od interakcije sa drugim svojstvima ličnosti. Prognostička validnost je veća ako se može imati uvid u integrisanost svojstava ličnosti, jer od stepena integrisanosti zavisi kompetentnost i uspešnost ličnosti.

Upitnik

Upitnik je tehnika psihološkog istraživanja u kojoj se pitanja i odgovori daju pismeno. Sistem pitanja sastavlja se po određenim principima, pa zato taj posao zahteva stručnost i iskustvo. Bitno je da pitanja budu jasno formulisana, nedvosmislena, da nisu sugestivna, da ne zadiru u intimni život ispitanika. Zato se obično pre konačne verzije upitnika vrše

probna ispitivanja i korigovanje pitanja. Pitanja u upitniku mogu biti otvorenog, zatvorenog i kombinovanog tipa.

Kod pitanja otvorenog tipa ispitaniku je ostavljena mogućnost da slobodno odgovori. Kod njih se dobijaju kvalitetniji podaci o ispitivanoj pojavi ali su složenija za obradu jer su odgovori raznovrsni i teže se klasifikuju.

Kod pitanja zatvorenog tipa ponuđeni su odgovori i od ispitanika se traži da izabere jedan koji je najpribližnji njegovom stavu. Prednost ovog tipa upitnika je što je lakši za statističku obradu ali se njime manje saznaje o ispitivanoj pojavi.

Kombinovana pitanja sadrže ponuđene odgovore ali i mogućnost da ispitanik, ako ne prihvati ni jednu ponuđenu alternativu, dopiše odgovor.

Iskusni istraživači probna ispitivanja vrše sa upitnikom u kome su pitanja otvorenog tipa, pa od dobijenih odgovora sastavljaju odgovore za pitanja zatvorenog tipa.

Tehnika upitnika se koristi pri sastavljanju testova ličnosti ili u anketiranju.

Upitnike ne možemo koristiti kod dece, koja ne znaju da čitaju, a takođe i na mlađem školskom uzrastu, ako deca imaju teškoća sa stvarnim razumevanjem pročitanih pitanja tj. sa samorefleksijom, jer nedostaje validnost merenog ponašanja i/ili znanja.

Intervju

Intervju je istraživačka tehnika u kojoj se usmerenim razgovorom prikupljaju informacije u svrhu naučne analize, savetovanja, dijagnoze - od čega i zavisi način motivisanja subjekta i vođenja razgovora. U prvom slučaju ispitanik treba da pruži uslugu naučniku da dođe do podataka, u drugom ispitanik traži pomoć, savet. U zavisnosti od stepena usmeravanja razgovora intervju može biti nestrukturiran i strukturiran.

Nestrukturirani intervju se vodi kao slobodan razgovor, u prisnoj atmosferi. Međutim, tako dobijeni podaci se teže obrađuju. Ovaj oblik je pogodniji za klinički rad nego za prikupljanje podataka u naučnom istraživanju.

Strukturirani intervju ima unapred pripremljena pitanja, kodirane alternative odgovora, pripremljene obrasce za beleženje odgovora. Pogodan je za statističku obradu, ali ne ostvaruje prislan kontakt sa ispitanikom i njime se doznaje samo ono što je planirano.

Intervju je često korišćena tehnika za prikupljanje podataka u razvojnoj psihologiji: u studijama razvoja pojmova, istraživanjima stavova i vrednosti, aspiracija i strahovanja - što mu je i osnovna prednost u poređenju sa posmatranjem kome ovi fenomeni nisu dostupni. U odnosu na upitnik prednost intervjuja je što pruža uvid da li je dete razumelo pitanje i što intervjuista može bolje da kontroliše sadržaj i redosled pitanja. Kod upitnika ispitanik može najpre da pročita sva pitanja, pa da zatim odgovori na početna pitanja budu pod uticajem sadržaja kasnijih pitanja.

Prednost intervjuja je što, pored odgovora na pitanja, ispitivač može da registruje i neverbalne reakcije ispitanika.

U poređenju sa upitnikom intervju zahteva više vremena i manje je ekonomična tehnika. Za uspešno vođenje intervjuja potrebno je solidno poznavanje razvojne psihologije - karakteristika uzrasta i same tehnike - kako vođenja tako i registrovanja razgovora i ponašanja. Intervjuista mora da ovlada veštinom uspostavljanja i održavanja bliske komunikacije sa ispitanikom koja obezbeđuje validne podatke. Međutim, postupci kojima se pridobija ispitanik za saradnju menjaju se sa uzrastom.

Od kog uzrasta deca mogu uspešno da učestvuju u istraživačkom intervjuu? Razvojni psiholozi najviše vode računa o dostignutom razvoju dečjeg govora, da dete može

uspešno verbalno da komunicira, da razume pitanje i saopšti svoj odgovor. Psiholozi ukazuju da je taj nivo dostignut na uzrastu 5-6 godine, mada ima uspešnih intervju a i sa mlađom decom.

Za uspešan intervju važno je da u prvom kontaktu situacija bude jasno definisana, i verbalno i neverbalno. Školskom detetu intervjuista najpre razjašnjava svoj identitet, ulogu, svrhu i trajanje razgovora, poverljivost sadržaja. U radu sa predškolskom decom uobičajeno je da se intervju predstavi kao igra. Za uspešan intervju važna je i fizička situacija - kako je ispitanik dočekan, gde je smešten, može li slobodno da se odvija razgovor. Ukratko, za intervju treba sistematska priprema a sam pristup zavisi od problema i uzrasta ispitanika.

U razvojnoj psihologiji su poznate brojne *adaptacije tehnike intervju a* uvođenjem igrovne aktivnosti i igračaka, opisom i tumačenjem slika ili dovršavanjem priča i rečenica.

Pijažev klinički intervju je kombinacija intervju a i eksperimenta. To je pristup u kome se pitanja formulišu prema nivou razvoja dece. Najpre se posmatra dečja spontana aktivnost da bi se procenio taj nivo i formulisala pitanja za intervju. U intervjuu je važno da dete slobodno govori i da se to što vernije registruje. Dakle, u delimično strukturiranom razgovoru koji je fleksibilan i otvoren, ispitivač sledi dečje inicijative u razgovoru i krajnji cilj mu je da što više otkrije o psihičkoj pojavi koja je predmet ispitivanja.

□ Primer: razgovor Pijažea sa dečakom (5 g) na temu "Šta pravi senku?"

P.: – Je l' znaš šta je senka?

D.: – Da, pravi ih drveće, ispod drveća.

P.: – Zašto postoji senka ispod drveta?

D.: – Zato što je na drvetu mnogo lišća, lišće je pravi.

P.: – Kako lišće to čini?

D.: – Zato što je lišće šupljikavo.

P.: – Kakve to veze ima?

D.: – To pravi senku.

P.: – Zašto?

D.: – Zato što je unutra u lišću noć.

P.: – Zašto?

D.: – Zato što je dan spolja. Listovi su veliki i u njima je noć.

(Prema Dž. Tamer. 1979 str. 89)

Skale procene

Skala procene je tehnika koja se može odrediti kao psihološka lestvica u kojoj je čovek "instrument" merenja. Predmet procene mogu biti tuđe i vlastite osobine. Ova tehnika se upotrebljava kada je u ispitivanju potrebno razvrstavanje po kategorijama. Skale mogu biti: verbalne, numeričke i grafičke. Primenjuju se tako što ocenjivač označava mesto na skali koje ocenjivanom pojedincu (osobini) pripada. Skale se koriste radi procene karakteristika ličnosti, smer a i intenziteta stavova, stepena pogodnosti ili sposobnosti pojedinca za neki posao, za označavanje estetskih preferencija i u školskom ocenjivanju. Procenjivač treba da bude kompetentan - da poznaje ono što procenjuje, i uvežban - da je osetljiv u razlikovanju manifestacija osobina i ponašanja i da poznaje moguće izvore grešaka u procenjivanju.

□ Izvori pogrešaka u (pr)ocenjivanju

- Halo-efekat - tendencija pri (pr)ocenjivanju ili donošenju mišljenja da se bude pod uticajem jedne druge karakteristike ili opšteg utiska o toj ličnosti, što dovodi do pogrešne generalizacije pri donošenju ocene.

- Lična jednačina - konstantna pogreška pri (pr)ocenjivanju koja se javlja u tri glavna oblika: (a) procenjivač je strog ili blag; (b) biranje sredine skale, centralna tendencija; (c) biranje samo niskih i visokih ocena na skali, nema srednjih vrednosti.

- "Logička" greška - se javlja kada procenjivač misli da su neke osobine ili ponašanja logički povezani pa ih zato isto i procenjuje.

- Pogreška blizine - javlja se kod procenjivanja više osobina na skali; procena prethodne osobine neopravdano utiče na sličnu procenu sledeće, pa su veće korelacije za bliže osobine.

- Pogreška kontrasta - (ne)povoljnija procena posle izrazito dobrog ili lošeg prethodnika.

- Prilagođavanje kriterijuma uzorku - u jakoj grupi kriterijum procene je povišen, a u slaboj grupi snižen. Kada se prelazi iz jedne u drugu grupu deluje pogreška koju zovemo "nivo adaptacije", posle bolje grupe slabija se strožije procenjuje i obrnuto.

- Predrasude - o inferiornosti ili superiornosti ispitanika različitog pola ili etničke pripadnosti u ispitivanim osobinama.

Pogreške u procenjivanju mogu se ublažiti uvođenjem više nezavisnih procenjivača, uvežbavanjem procenjivača i konstruisanjem kvalitetnih skala procene.

□ Primeri skala procene

Verbalna skala /Izvod iz skale interesovanja/

Uputstvo: Pročitaj reči iz datog popisa i za svaku reč navedi kakav utisak ona u tebi ostavlja (za svaku reč zaokruži jedan od ponuđenih odgovora):

1. jaku neprijatnost
2. izvesnu neprijatnost
3. ravnodušnost ili neodlučnost
4. izvesnu prijatnost
5. jaku prijatnost

16	Muzika	1	2	3	4	5
17	Matematika	1	2	3	4	5

Numerička i grafička skala. Kod numeričke skale procenjivač bira broj kojim će označiti procenjivano svojstvo ispitanika. Ako se, na primer, procenjuje marljivost numerička skala (a) može biti u rasponu 0 (veoma lenj) do 10 (veoma marljiv) a grafička skala (b) na početnoj levoj strani označava da je ispitanik - veoma lenj, a na krajnjoj desnoj - veoma marljiv. (Ispitanik na numeričkoj skali svoju procenu iskazuje zaokruživanjem broja, a na grafičkoj skali stavlja znak x)

(a) 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

(b) |_____|

Veoma

Veoma

lenj

marljiv

Ozgdud (Osgood, 1952) je predložio skalu za proučavanje višedimenzionalnosti značenja pojma, koja služi da značenje određenog pojma diferencira od drugih pojmova; zbog toga je ovaj merni instrument nazvao *semantički diferencijal*.

Semantički diferencijal je bipolarna skala. Ona ispitaniku nudi pojam, simbolički sadržaj, i pridevsku skalu koja najčešće ima sedam stupnjeva od kojih je srednji neutralan, a po tri levo i desno opisuju polarizovan gradijent odnosa.

□ Na primer: procenjuje se značenje pojma "učtiv"; deo bipolarne skale ima sledeći izgled:

aktivan 3 2 1 0 1 2 3 pasivan

hladan 3 2 1 0 1 2 3 topao

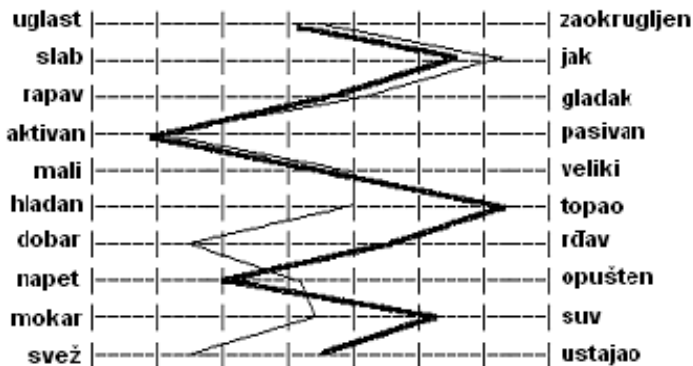
Ispitanik kod svake pridevske skale označava svoj izbor a ispitivač meri brzinu donošenja odluke - čime se beleži intenzitet njegovog odnosa: kognitivnog, afektivnog ili konativnog, prema procenjivanom pojmu.

To znači višedimenzionalnost pojma se ispituje preko brižljivo odabrane pridevske skale. Otuda je i osnovni metodološki problem u izboru prideva od kojih se prave polarizovane skale, jer taj izbor treba da obezbedi reprezentativan uzorak kognitivnih, konativnih i afektivnih odnosa prema pojmu koji je predmet ispitivanja.

U obradi podataka, da bi se prikazao višedimenzionalni semantički prostor, koristi se trodimenzionalni koordinantni sistem na kome se prikazuju tri semantičke diferencijacije: *evaluacija* (procena), *intenzitet* (snaga), *aktivitet* (brzina reakcije, izbora).

□ Navodimo primer grafičkog prikaza procene dva pojma:

— A grupa (N = 20, nalazi za pojam "revnostan")
— B grupa (N = 20, nalazi za pojam "vatren")



(Prema: Č. Ozgud, 1963 str. 682)

Anketa

Kada u istraživanju koristimo tehnike upitnika, intervjuja ili skale procene na izabranom *uzorku* ispitanika, radi prikupljanja podataka, tada kao istraživačku tehniku primenjujemo anketiranje. Anketa treba da bude izvedena po utvrđenim principima jer samo tada može imati naučnu vrednost. Anketa je ekonomična tehnika jer se podaci prikupljaju na uzorku; ako se poštuju principi biranja uzorka, onda se dobijeni rezultati mogu generalizovati kao podaci koji važe za celu populaciju kojoj pripada uzorak anketiranih.

Anketa se najčešće upotrebljava za ispitivanje javnog mnjenja. Međutim, u razvojnoj i pedagoškoj psihologiji pomoću ove tehnike može se saznati o sociodemografskim karakteristikama ispitanika, u uslovima u kojima žive i uče, mogu se ispitivati stavovi učenika o školi, nastavnicima, kvalitetu udžbenika i nastave.

Prednosti i ograničenja ankete povezane su sa tehnikom koja se koristi u njoj za prikupljanje podataka - a to su upitnik, intervju ili skala procene, o čijim vrednostima je već rečeno.

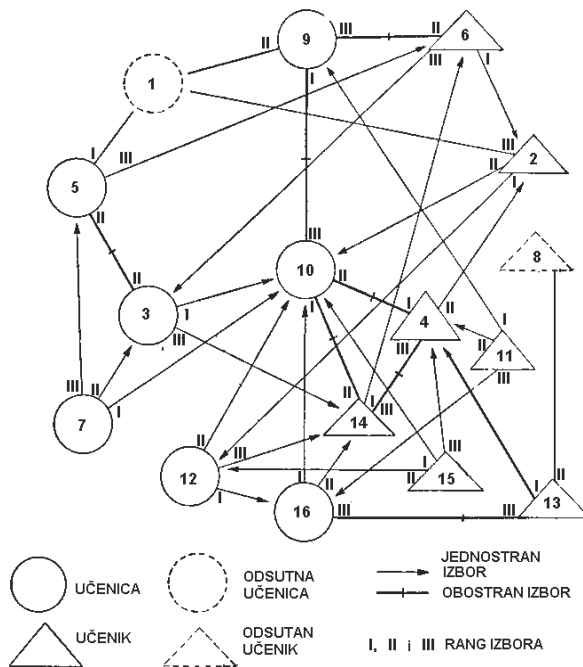
Sociometrijski postupak

Sociometrijska tehnika se koristi za ispitivanje dinamike i strukture male grupe. Ona se zasniva na dva glavna odnosa među pojedincima u grupi: izboru i odbijanju. **Sociometrijski kriterij** na kome se zasnivaju izbori i odbijanja je zajedničko učešće u nekoj od osnovnih aktivnosti grupe. Njime se ispitanici motivišu da daju iskrene odgovore.

Nakon prikupljanja podataka sociometrijski materijal se sređuje. Dobijeni rezultati se mogu prikazati grafički - u vidu *sociograma* (slika 7). Na njemu je svaki član grupe označen brojem a izbori su ucrtani strelicama.

Drugi način sređivanja podataka je izrada sociometrijske matrice, u kojoj se sa leve strane (u redovima) nalaze ispisana imena svih učesnika grupe, a u kolonama su redni brojevi tih članova grupe. U matrici se sa + označavaju izbori a sa - odbijanja, i to se unosi za svakog člana grupe.

Treći način prikazivanja dobijenih rezultata su sociometrijski indeksi koji pokazuju: (a) socijalni status ili prihvatljivost pojedinca u grupi, (b) unutargrupne odnose, (c) stepen integrisanosti ili kohezivnosti grupe.



Slika 7: Sociogram

Sociometrijski postupak je prvi primenio austrijsko-američki psihijatar i psiholog Moreno (J. Moreno) dvadesetih godina XX veka. Postupak se koristi za praktične i naučnoistraživačke ciljeve.

Sociometrijski postupak se u razvojnoj psihologiji standardno upotrebljava jer se pokazalo da je jednostavan za primenu a pruža veoma korisne podatke. Provere pokazuju da se njime dobijaju pouzdane mere. Nađena je i povezanost podataka

sociometrije sa nekoliko drugih važnih dimenzija grupnih procesa: razvojem moralnosti, uspešnošću i sklopom komunikacije u grupi.

Projektivne tehnike

Projektivni postupci koriste se za otkrivanje i tumačenje karakterističnih načina ponašanja jedne ličnosti, njenih stavova, motiva ili dinamičkih crta - na osnovu njenih odgovora/ponašanja koje izazivaju projektivni materijali. Suština postupka je da se ispitaniku daje nedovoljno strukturiran materijal i od njega se zahteva da ga dovrši ili tumači. Očekuje se da će ispitanici sasvim spontano u svoje tumačenje projektovati želje, težnje, lična stanja, shvatanja i osobine. Tako će se svojstva ličnosti ispoljiti u njenim odgovorima.

Od brojnih projektivnih tehnika najpoznatije su Roršahove mrlje, koje je kao tehniku uveo švajcarski psihijatar Roršah (Rorschach, 1921), od kojih je jedna, kao ilustracija prikazana na slici 8.

Roršahov test se sastoji od deset slika (kartona) simetričnih mrlja od mastila. To je *asocijativna tehnika* u kojoj se od subjekta traži da pogleda sliku mrlje i kaže šta vidi na njoj. Ispitivač doslovno beleži izjavu i nastavlja sa pokazivanjem ostalih mrlja. Nakon toga sledi ispitivanje subjekta da se dobiju podaci za skorovanje lokacije, determinante i sadržaja datih u opisu. To je osnova za kategorizaciju i tumačenje odgovora.



Slika 8: Jedna od mrlja iz Roršahovog testa (prema: Sandstrom, 1976)

Primena instrumenta u radu sa decom povezana je sa nivoom razvoja ispitanika, posebno perceptivnih procesa, i kao donja granica pominje se 3. godina. Urađeni su posebni priručnici i norme za upotrebu ovog testa u radu sa decom.

Drugi postupak, koji se često koristi, je TAT (Test tematske apercepcije) koji je sastavio američki psiholog Mari (Murray, 1935). Sadrži 30 slika različitog sadržaja i stepena nejasnosti. On spada u *tehniku sastavljanja* - od subjekta se traži da na osnovu slika sastavi priču. Kroz formu i sadržaj priče otkriva osnovne elemente svoje ličnosti. O vrednostima podataka prikupljenih pomoću TAT urađene su brojne studije (Lindzey, 1952).

Urađene su i modifikacije testa za rad sa decom. Konstruisan je i poseban dečji test apercepcije CAT (The children's apperception test, Bellac, 1954), koji se sastoji od deset

slika na kojima se prikazuju životinje. Autor je pošao od uverenja de je deci lakše da se identifikuju sa životinjama nego sa osobama.

Projektivni postupci su brojni: *tehnike dopunjavanja* najčešće zahtevaju od ispitanika dopunjavanje rečenica, priča ili slika; koriste se *tehnike svrstavanja ili izbora*, među kojima je najpoznatiji Sondijev test, koji traži od subjekta da od fotografija raspoređenih u šest nizova sa po osam slika - u svakom nizu svede svoj izbor na dve slike: jednu sliku koja mu se najviše dopada i drugu sliku koja mu se najmanje dopada.

Za proučavanje razvoja ličnosti deteta se među projektivnim tehnikama koristi Rozencvajgov slikovni frustracioni test P-F, pomoću koga se utvrđuju načini reagovanja i smer agresivnosti u napetim (opterećujućim) situacijama svakodnevnog života, koje su slikovno prikazane u razgovoru dve ili više osoba.

U ispitivanju dece koriste se igra, crtanje i bojenje kao *ekspresivne tehnike* u kojima se kombinuju dijagnostičke i terapijske odlike.

Vrednost projektivnih tehnika je u tome što se pomoću njih mogu dobiti podaci o ličnosti indirektnim putem, kroz spontano tumačenje projektivnog materijala. Glavno *ograničenje* ovog postupka je da on zahteva visoku stručnost i specijalizaciju onoga ko ga primenjuje. To zahteva i obrada projektivnih podataka ispitanika za čije tumačenje nema standardizovanog ocenjivanja, pa je potrebno ogromno iskustvo za izvođenje generalizacija. Pored višegodišnje obuke i prakse potrebna je i "analizovana ličnost", stručnjak koji može da interpretira projektivni materijal ispitanika bez ličnog angažovanja i projektovanja u njemu.

Navedene projektivne tehnike, koje su u kliničkoj praksi u najčešćoj upotrebi, upotrebljavamo takođe i u istraživačke svrhe za dobijanje podataka o razvoju, strukturi i dinamici ličnosti.

Analiza sadržaja

Analiza sadržaja je tehnika za izučavanje raznih verbalnih i neverbalnih simboličkih materijala radi izdvajanja i shvatanja njihovog sistema značenja - poruke. Predmet analize mogu biti pisani materijali: knjige, dnevničke zabeleške, korespondencija, školska dokumentacija; pažnju istraživača privlače i razni drugi produkti: filmski i video materijali, crteži i umetničke tvorevine ili projektivni materijali subjekata.

Najsloženiji i najvažniji je pripremni deo analize: (a) izbor reprezentativnog uzorka sadržaja za analizu, (b) određivanje kategorija za klasifikaciju i kvantifikaciju. Iskusni istraživači brižljivo analiziraju sadržinsku i formalnu osnovu materijala pri izboru postupka i kategorija kojima će se služiti. Pri tome se određuju i ciljevi analize. Oni se najčešće usmeravaju ka otkrivanju:

- *karakteristika materijala*, koje poruke on sadrži,
- *karakteristike stvaraoca* sadržaja (autora knjige ili subjekta u projektivnoj tehnici),
- analiza sadržaja otkriva često i *svojstva onih kojima su poruke namenjene*, ili samo podatke kako ih autor vidi.

□ Kod analize udžbenika često se otkriva da pisac ne poznaje dovoljno karakteristike učenika kome su poruke namenjene; na primer, značajno se mogu razlikovati rečnik udžbenika od pasivnog i aktivnog rečnika učenika koji koriste knjigu.

Kao kategorije za klasifikaciju sadržaja određuju se:

- jedinica analize, koji deo sadržaja se uzima u toku sukcesivne analize,
- jedinice sadržaja, simboli, ideje, teme - koje su logička osnova analize,

- kategorije sadržaja, koje se izvode na osnovu kvantitativnih i kvalitativnih kriterijuma.

Tek kad se utvrde jedinice analize, jedinice sadržaja i kategorije sadržaja - počinje stvarna analiza sadržaja koji je predmet ispitivanja.

Istorija slučaja

Ova tehnika se razvila u kliničkoj praksi i služi za prikupljanje podataka o raznim slučajevima koji odstupaju od normalnog ponašanja. I u školskoj praksi služi za prikupljanje podataka o učeniku koji ima teškoća u učenju i prilagođavanju. Pri tome se uzimaju svi važni podaci o učeniku i njegovoj okolini. U tu svrhu se vodi razgovor sa samim učenikom, njegovim roditeljima, nastavnicima, lekarom i stručnim saradnicima u školi. Pri tome se bliže upoznaje kako sadašnje stanje tako i istorija razvoja deteta. Ograničenje ovakvog prikupljanja podataka je pojava halo-efekta, selektivne usmerenosti da se objasni "slučaj".

Za prikupljanje podataka koriste se, po potrebi, razne tehnike psihološkog ispitivanja. Međutim, i kad se dodaju i ovi podaci o detetu oni mogu samo povećati praktičnu, ali ne i naučnu, vrednost ovog postupka.

Kumulativni karton

Kumulativni karton se formira od podataka prikupljenih longitudinalnim postupkom i predviđen je da bude zvanični školski dokument o istoriji obrazovanja jednog učenika. Za razliku od istorije slučaja kumulativni karton ili dosje vodi se za sve učenike. Pošto je predviđeno da se kumulativni karton vodi od početka do kraja školovanja učenika, onda u njemu treba da se nađu, sažeto dati, samo najvažniji podaci o toku razvoja. Da bi to bilo sistematično i jednoobrazno, jer nakon učitelja karton preuzimaju drugi nastavnici u starijim razredima, obično se daju priručnici koji sadrže pregled psiholoških karakteristika učenika školskog uzrasta i uputstvo za praćenje učenika, vođenje i korišćenje kumulativnog kartona. Kumulativni karton obično ima sledeći sadržaj:

- opšti podaci o učeniku i porodici učenika,
- uspeh učenika u školi,
- podaci psiholoških ispitivanja,
- zdravstveno stanje učenika,
- teškoće u prilagođavanju,
- specifične sposobnosti, sklonosti i interesovanja učenika,
- profesionalna interesovanja učenika.

U kumulativni karton se unose značajniji događaji iz školskog života deteta, a podaci se mahom koriste za potrebe savetovanja i profesionalnog usmeravanja učenika. I za ovaj postupak psiholozi ukazuju da ima samo praktičnu vrednost u radu sa učenicima u školi; ako se sistematski vodi omogućava upoznavanje individualnog razvoja pojedinih učenika i time stvara preduslov za individualizovan pristup u vaspitno-obrazovnom radu i usmeravanju razvoja.

Navodimo primer jednog kumulativnog kartona ili dosjea učenika (prema: Đ. Đurić, 1994)

Prezime i ime učenika						
Škola i razred						
Mesto i datum rođenja						
Mesto i adresa stanovanja						
Član	Prezime i ime	Godina rođenja	Školska sprema		Zdravstveno stanje	Promene u porodici
Majka						
Otac						
Sestra						
Brat						
PORODIČNA SREDINA						
Opšte porodične prilike:						
Odnos roditelja prema učeniku:						
FIZIČKI RAZVOJ						
Opšta telesna razvijenost:						
Telesne mane i nedostaci:						
Reagovanje na nedostatke: 1. povlači se iz aktivnosti u kojima dolaze do izražaja njegovi nedostaci; 2. traži naročito te aktivnosti i teži da postigne što bolje rezultate u njima; 3. teži da se istakne u drugim aktivnostima u kojima njegovi nedostaci ne dolaze do izražaja						
ZDRAVSTEVENO STANJE						
Opšte zdravstveno stanje						
PONAŠANJE UČENIKA U RAZLIČITIM SITUACIJAMA						
Odnos prema radu: 1. rado se prihvata posla, oduševljava se njime, daje predloge, aktivno deluje u organizovanju rada, savestan je; 2. u radu učestvuje ali ga rad ne oduševljava, pasivno prihvata predloge drugih; 3. negativno se odnosi prema radu, ne učestvuje u radnim akcijama, oponira, izvlači se.						
Kako izlaže naučeno gradivo: 1. tačno, sa razumevanjem, svojim rečima; 2. pogrešno, zbrkano, bez sistema; 3. bez razumevanja, mehanički naučeno.						
Kako se učenik snalazi u novoj situaciji: 1. brzo i samostalno pronalazi rešenje; 2. potrebno mu je dugo vremena dok se ne snađe; 3. ne snalazi se, potrebna mu je pomoć.						
Kako učenik reaguje na neuspeh: 1. lako se obeshrabri, očajava, gubi poverenje u sebe; 2. neuspeh podnosi, manje-više, mirno i teži da ga prevaziđe; 3. indiferentan je, ne reaguje na neuspeh.						

<p>Odnos prema drugovima:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. druželjubiv je, lako nalazi prijatelje, omiljen je i prihvaćen od drugova; 2. rezervisan je, nepoverljiv, izbegava društvo, usamljuje se, nema mnogo drugova, bojažljiv je; 3. nedruželjubiv je, agresivan, ne potčinjava se kolektivu, teži da se istakne i naređuje drugima. 			
REZULTATI PSIHOLOŠKIH ISTRAŽIVANJA			
Rezultate unosi školski psiholog:			
INTERESOVANJE UČENIKA			
Koji školski predmeti naročito interesuju učenika i kakav uspeh postiže u njima:			
U kojim slobodnim aktivnostima učestvuje učenik i kakav uspeh postiže u njima:			
Koje profesije naročito interesuju učenika:			
PEDAGOŠKE MERE PREDUZETE PREMA UČENIKU I SARADNJA SA RODITELJIMA			
OPŠTI USPEH UČENIKA U OSNOVNOJ ŠKOLI			
I razred	II razred	III razred	IV razred
V razred	VI razred	VII razred	VIII razred
OPŠTI USPEH U SREDNJOJ ŠKOLI			
I razred	II razred	III razred	IV razred
Da li je učenik ponavljao neki razred?			
OPŠTE MIŠLJENJE NASTAVNIKA O UČENIKU			
Na kraju IV razreda osnovne škole:			
Na kraju osnovnog obrazovanja:			
ANEGDOTSKI KARTON			
Datum:		Datum:	
Datum:		Datum:	
Datum:		Datum:	
Datum:		Datum:	
Datum:		Datum:	
Datum:		Datum:	
Datum:		Datum:	
NASTAVNICI KOJI SU VODILI DOSJE			
Pme i ime	Datum početka praćenja	Datum prestanka praćenja	Škola

POJAM, ČINIOCI I ZAKONITOSTI RAZVOJA

Pojam razvoja

Razvoj se u najširem smislu reči shvata kao promena u karakteristikama organizma i ponašanja - i vrste (*filogeneza*) i pojedinca (*ontogeneza*).

Filogenetski razvoj je ljudsku vrstu doveo do specijalizacije organske osnove za prilagodljiv i fleksibilan način ponašanja. Najsavršenije promene su se dogodile u nervnom sistemu, posebno korteksu, koje su dovele do mogućnosti stvaranja i upotrebe simbola, čuvanja i prenošenja iskustva sledećim generacijama - što je otvorilo čoveku "put civilizacije" i razvoj osobene psihološke konstitucije i ponašanja.

Kod ljudske vrste ontogenetski razvoj je bitno drugačiji od životinjskog, gde svaka jedinka razvija svoj biološki repertoar i svaka generacija počinje "od početka" i stiče individualno iskustvo putem adaptacije - dok kod ljudi na ontogenetski razvoj utiče ne samo biološki plan i individualno iskustvo već bitnu ulogu ima usvajanje socijalnog iskustva (*interiorizacija*), koje se fiksira i kumulira u proizvodima materijalne i duhovne kulture (*eksteriorizacija*). Otuda razvoj čoveka čine promene u karakteristikama organizma i ponašanju koje su uslovljene genetskim planom, i nastaju kroz *proces sazrevanja ili maturacije*, i uslovima (ne)prikladne okoline i uz prisustvo i prenošenje ljudskog socijalnog iskustva - kroz proces *socijalizacije*, tako da svaka generacija zna više od prethodne. Međutim, da bi dete razvilo simboličke sposobnosti i sve druge potencijale ljudske vrste ono mora od početka i stalno da uči. "Dete je *animal educandum* - biće koje ne samo da može, već mora da uči i da se vaspitava kako bi realizovalo svoje potencijale ljudskog bića" (Schmidt, 1992).

Razvoj je ona vrsta promena za koje je karakteristično:

- da su značajno povezane sa protokom vremena; *uzrast* ne uzrokuje promene već je procesima sazrevanja i psihičkim procesima potrebno vreme da se pojave;
- da su kvantitativne prirode (veće učestalosti i intenziteta) i kvalitativne prirode (bolje strukture i organizacije);
- manifestuju se u vidu napredovanja, progresivnih promena: veće složenosti i efikasnosti; i regresivnih promena: u smeru manje složenosti i efikasnosti (nazadovanje je patogeneza);
- da je višesmeran, što znači da razvoj nije ograničen na povećanje ili smanjenje svojstava, sposobnosti, naprotiv u svim periodima dolazi kako do povećanja tako i smanjenja specifičnih ponašanja;
- da je multivarijantan - psihički razvoj se odvija u različitim područjima (telesnom, kognitivnom, emocionalnom, socijalnom, ličnosnom) koja su međusobno povezana;
- da vodi sve većoj diferencijaciji i sve fleksibilnijoj integraciji sistema;
- da na ovaj način vodi izgradnji sve celovitije povezanih struktura koje funkcionišu u skladu sa svojim specifičnim zakonitostima;
- da ovi procesi razvoja vode izgradnji sve bolje ravnoteže i efikasnosti funkcionisanja;
- čovekovo ponašanje je prilagodljivo u svim životnim dobima kako na promene kod sebe tako i na promene u okolini.

Razvojna psihologija treba da odgovori na pitanja *KOJE* i *KADA* se javljaju psihičke pojave i ponašanja; *KAKO* se odvija proces razvoja i *ZAŠTO* se na određenom uzrastu pojavljuju ti psihički fenomeni i ponašanja.

Naučno proučavanje razvoja najpre je bilo usredsređeno na opis razvoja u pojedinim periodima sa ciljem da se ustanove uzrasne norme razvoja. Savremena razvojna psihologija se mnogo više bavi objašnjenjima razvoja: zašto i kako dolazi do promena u ponašanju i koji uzroci utiču na te promene, nego normama. Pri tome ona traga za (ne)povoljnim uslovima i uticajima na razvoj. Ispituje promene i doslednosti, napredovanje u razvoju i na temelju toga pravi prognozu narednog razvoja i nalazi načine kako na razvoj da utičemo: optimizujemo ga a ako je to potrebno i etično - modifikujemo ga.

Najčešće istraživani problemi razvoja koji traže naučno tumačenje razvojne psihologije, jer su značajni kako za objašnjenje razvoja tako i za vaspitno-obrazovnu praksu, su:

- određivanje pojma zrelosti,
- činioci koji utiču na psihički razvoj,
- zakonitosti psihičkog razvoja,
- kritični periodi razvoja,
- razvojne krize,
- razvojni konteksti.

Pojam zrelosti

Pojam zrelosti se koristi u više značenja.

- Zrelost kao najsavršeniji oblik ponašanja

Autori koji govore o stadijalnosti razvoja zrelost shvataju kao najsavršeniji oblik ponašanja kojim se završava dobro usmeren razvojni proces. Prema Pijažeovoj teoriji kognitivnog razvoja to je prelazak u stadijum formalnih operacija i korišćenje apstraktnog mišljenja; za Kolbergovu teoriju razvoja moralnosti to je ovladavanje postkonvencionalnim, autonomnim moralnim principima; Frojd smatra da je zrelost prevladavanje konflikta koji su karakteristični za dečji period a dostizanje formi socijalizovanog ponašanja kojim se uspostavljaju efikasni odnosi sa drugima; Erikson za svaki stadijum razvoja ličnosti određuje vrlinu čije dostizanje je najsavršeniji oblik zrelosti.

- Relativna zrelost

Kvantitativne i kvalitativne promene u razvoju nastaju postepeno. Pojmom relativne zrelosti označava se ponašanje koje je zrelo u odnosu na uzrast. U tom smislu se govori i o zrelosti deteta predškolskog uzrasta ili deteta mlađeg školskog uzrasta - a kriterijum za poređenje je očekivani stepen razvijenosti koji je karakterističan za taj uzrast.

- Biološka zrelost organizma

Psihički razvoj je uslovljen fizičkim razvojem pa su učenje i vežbanje najdelotvorniji ako započnu u trenutku biološke zrelosti organizma. Empirijski nalazi ukazuju da se, na primer, početak uspravnog hoda ne može ubrzati uvežbavanjem; hodanje zahteva biološku spremnost (zrelost) za čije je formiranje potrebno oko dvanaest meseci.

- Zrelost kao pripremljenost ili gotovost

Pripremljenost ili gotovost uključuje sazrevanje i potrebno iskustvo; zrelost za polazak u školu pored biološke uključuje i psihičku razvijenost deteta: intelektualnu, emocionalnu i

socijalnu. Relativna psihološka zrelost za polazak u školu stiže se učenjem i vežbanjem u predškolskom periodu (u porodici, predškolskoj ustanovi, u grupi vršnjaka).

- Zrelost kao status odraslog

Često se odraslo doba označava kao zrelo doba, za koje se najčešće podrazumeva vremenski raspon između 21. i 65. godine života. Neki psiholozi u status odraslog uključuju i dostizanje relativne psihološke zrelosti: intelektualne, emocionalne i socijalne. Za Kreča i Kračfild to je kriterijum za prelazak adolescenta u mlađe odraslo doba (Kreč i Kračfild, 1973, str. 623).

- Zrelost ličnosti

Pojam označava stepen ostvarenog sklada između razvojnih potencijala i postignuća i uspešnosti integracije u društvenu sredinu vođenjem računa o osnovnim normama i vrednostima sredine kojoj ličnost pripada. Hrnjica (1982) određuje zrelost ličnosti kao stepen postignute ravnoteže između identiteta i integriteta jedne ličnosti. Maslov (1982) zrelu ličnost određuje kao samoaktualizovanu, samoostvarenu ličnost. Za Eriksona (1959) pravu zrelost je dostigla ličnost koja ima formirano osećanje identiteta, koja ima potpun odgovor na pitanje: "Ko sam ja?"

Činioci psihofizičkog razvoja

Razvojni psiholozi nastoje da objasne ono što u razvoju dece uočavaju roditelji i vaspitači - da se kod pojedine dece istog uzrasta od ranog detinjstva ukupan fizički i psihički razvoj može odvijati različitom brzinom i dostići različiti nivo. I učitelji zapažaju da deca koja žive u sličnim prilikama, pohađaju istu školu, pokazuju značajne individualne razlike. Neka su uspešnija u jednim aktivnostima od drugih, neka imaju izražene određene osobine ličnosti koja druga nemaju. Zašto je to tako? Za rad na vaspitanju i obrazovanju od najvećeg je značaja poznavanje faktora od kojih zavisi psihički razvoj. Koliko na razvoj može uticati škola i kako povećati pozitivne efekte njenog delovanja na razvoj? Da li je moguće otkloniti ili bar ublažiti zaostajanje u razvoju, sa kojim neka deca započinju školovanje?

Neka od ovih važnih pitanja još nisu dobila potpun odgovor, ali je ohrabrujuće za razvojnu psihologiju da je na neka od njih nauka dala sasvim određen odgovor.

Naučnici su danas saglasni da na čovekov ontogenetski razvoj deluju tri činioca: (a) *biološki*, nasleđe - genetski plan i organski (neurofiziološki) faktori; (b) *sredina* - posebno socijalna sredina, određen društveni i kulturni okvir u kome se odvija razvoj i fizička sredina; (c) *aktivnost pojedinca* - putem koje se ostvaruje razvoj - interaktivnost (između pojedinca i sredine) i intraaktivnost (uspostavljanje ravnoteže unutar pojedinca). To su osnovni činioci koji od početka života određuju razvoj i oblikovanje kako univerzalnih obeležja čoveka tako i individualnih karakteristika razvoja, kao što su brzina razvoja, njegove specifičnosti i krajnji dometi.

Nijedan od ova tri činioca ne može samostalno da ostvari razvoj. Međutim, za vaspitače je suštinsko pitanje kako oni svojom interakcijom ostvaruju najpovoljniji razvoj. Efekti pojedinih činilaca se ne mogu direktno meriti već o tome doznajemo posredno, preko razvijenih sposobnosti, osobina ličnosti ili ponašanja. Još je vidljiviji njihov udeo i uticaj ako razvoj ne teče uspešno. Psiholozi ukazuju da iako su sva tri činioca važna i nužna za uspešan razvoj, to ne znači da uvek, u istoj meri, doprinose tom razvoju. Ima dokaza da je njihov doprinos na razvoj određenih sposobnosti i osobina različit. Međutim, da se i danas ne bi polazilo od jednostranog gledanja na činioce razvoja valja upoznati pozicije ekstremnih shvatanja koja uglavnom pripadaju prošlosti.

Nativisti su prenaplašavali ulogu faktora nasleđa u psihičkom razvoju, naročito na razvoj sposobnosti, osporavajući da sredina i vaspitanje u tome imaju neku važniju ulogu. Prema nativistima individualne razlike kod dece nastaju kao urođena svojstva, a to znači bez obzira na uticaj sredine i aktivnosti pojedinca.

Empiristi, pak, prenaplašavaju uticaj sredine. Po njihovom shvatanju svi ljudi imaju jednake mogućnosti za razvoj, sem u patološkim slučajevima. Individualne razlike među ljudima nastaju zbog toga što oni žive u različitim prilikama, a ne zbog različitih nasleđenih dispozicija. Prema tome čovek je onakav kakvim ga je formirala sredina i vaspitanje. Međutim, ova teorija ima teškoća da objasni zašto se javljaju individualne razlike kad ljudi žive u istoj sredini.

I nativisti i empiristi koriste nalaze o razvoju identičnih blizanaca ali selektivno izdvajaju ono što ide u prilog njihovog učenja. Nativisti tvrde da su blizanci istih karakteristika i ponašanja jer im je isto biološko nasleđe; empiristi tvrde da su blizanci istih karakteristika i ponašanja jer imaju jednaku sredinu i vaspitanje.

V. Štern ukazuje da za dečji razvoj imaju značaja i nasleđe i sredina i predlaže teoriju konvergencije. On tvrdi da nasleđe ne daje gotove osobine i sposobnosti već samo dispozicije, a od sredine zavisi hoće li se dispozicije razviti u sposobnosti i osobine. Ni ova teorija nije bez jednostranosti; ona je zanemarila ulogu pojedinca.

Aktivnost pojedinca je treći bitan činilac koji ostvaruje razvoj. Ona deluje u interakciji sa faktorima nasleđa i sredine. Dakle, *interakcionisti* ukazuju da na razvoj uzajamno deluju svi činiooci: s jedne strane nasleđe, sa druge sredina sa svojim osobenim fizičkim, društvenim i socijalnim uslovima, ali tek aktivnost i učenje pojedinca ostvaruje razvoj.

Nasleđe i sazrevanje

Faktori koji određuju nasleđe su hromozomi u čijim se strukturama nalazi mnogo hiljada gena. Nasledni činiooci prenose se genima - koji sadrže osobeni sklop genetskog materijala u veoma složenim hemijskim lancima sastavljenim od molekula DNK, koji se nalaze u jedrima ovih ćelija. Svaka zametna ćelija nosi po 23 hromozoma a njihovim spajanjem dobijeni zigot imaće 46 hromozoma, od kojih polovina dolazi od oca a polovina od majke. U svakoj oplodnoj ćeliji jedan par predstavlja polne hromozome a dvadeset dva ostala hromozoma su autozomi. U početku ćelije zametka imaju isti broj hromozoma kao i ćelije tela. Par muških polnih hromozoma označava se sa XY a ženskih sa XX. Međutim, od puberteta, dostizanja polne zrelosti, procesom *mejoze* (deljenjem ćelija) nastaju zrele oplodne ćelije *gameti* (spermatozoidi i jajne ćelije). Nakon procesa mejoze polovina muških oplodnih ćelija sadrži Y a druga polovina X polni hromozom. Jajna ćelija sadrži uvek X hromozom. Spajanjem jajne ćelije sa spermatozoidom koji nosi Y polni hromozom nastaje muški pol; spajanje XX polnih hromozoma određuje ženski pol. Teorijski broj mogućih kombinacija hromozoma je 2^{23} a to iznosi preko 8 miliona kombinacija. Sa rođenjem se ne donose sve nasledne dispozicije. Neke se pojavljuju tek posle određenog perioda sazrevanja organizma i njegovih organa. Sazrevanje ili maturacija je fiziološki proces razvijanja naslednih osnova koje su neophodan uslov za razvitak. Nikakvim vežbanjem ne može se razviti, naučiti funkcija za koju nema naslednih osnova. To je dokazano uporednim gajenjem bebe čoveka i mladunčeta šimpanza (L. A. Kellog & W. N. Kellog; N. L. Kots).

Uloga sredine

Svaka osobina i ponašanje razvija se i formira tek na osnovu aktivnosti u određenoj sredini. Za neke urođene, filogenetske funkcije (čulne sposobnosti, uspravan hod) gotovo

redovno postoje uslovi da se razviju; za ontogenetske odlike čoveka (skijanje, vožnja bicikla) potrebni su sredinski uslovi i aktivnost pojedinca. Nalazi ukazuju da *učenje* ima ogroman značaj u razvoju deteta i da taj razvoj treba posmatrati u kontekstu interakcije deteta sa drugim ljudima. Šmit (1992) ukazuje da je od svih međuodnosa za razvoj ličnosti najvažnija interakcija koja se odvija između odraslih kao vaspitača i dece kao vaspitanika.

Razvojni psiholozi ukazuju na značaj predškolskog perioda razvoja. Pri tome imaju u vidu da sticanje socijalnog iskustva na tom uzrastu određuje nivo intelektualnog, emocionalnog i socijalnog razvoja. Boravak u kulturno osiromašenim porodičnim sredinama može usporiti ukupan razvoj. Početak školovanja ne uklanja već produbljuje razlike - jer u školi brže napreduju deca koja imaju bolju pripremljenost ili zrelost za savlađivanje obrazovnih zahteva. "Psihološka pripremljenost za učenje u školi sadrži dva ključna momenta: sazajna interesovanja i sposobnost upravljanja svojim ponašanjem" (Đačenko & Lavrentjeva, 1998).

Zakovitosti psihofizičkog razvoja

Razvojna psihologija je otkrila da se psihički razvoj odvija po zakonitostima koje su najuočljivije u ranom periodu razvoja.

- Jedna od pravilnosti je (ne)posredna *uzajamna, dvosmerna povezanost između fizičkog i psihičkog razvoja*. Biološku osnovu psihičkog života čini organizam u celini, a posebno nervni sistem, čula i endokrini sistem. Osnovni razvojni procesi su sazrevanje i učenje. Napredak u razvoju psihičkih funkcija i ponašanja deteta zavisi od biološke organizacije (razvoja i diferencijacije u nervnom sistemu, mijelinizacije puteva, ovladavanja kontrolom položaja tela, kretanja u prostoru). Međutim, ako su potencijali za psihički razvoj i učenje organski određeni, samo učenje je zavisno od socijalne okoline i aktivnosti pojedinca. Psihički razvoj i socijalna interakcija povratno deluju na funkcionisanje organizma, pa čak i na neka njegova anatomska obeležja. Autori koji naglašavaju značaj uvažavanja ove pravilnosti ukazuju da "postoji nužno jedinstvo vaspitanja i nege malog deteta" (Ivić, 1983, str. 13).

- Određene funkcije ili određena ponašanja kod sve dece se razvijaju istim, nepromenljivim redosledom. Zakovitost *istovetnosti razvojnog redosleda* ispoljava se na svim uzrastima; primera ima više ali je to najuočljivije u senzomotornom razvoju. Na primer, javljanje namernih, voljnih pokreta kod sve dece ima isti redosled:

- kontrola pokreta očiju i praćenje objekata (4 nedelje);
- dizanje i držanje glave (16 nedelja);
- hvatanje predmeta rukama i manipulisanje predmetima (28 nedelja);
- kontrola pokreta trupa, sedenje i puzanje (40 nedelja);
- kontrola pokreta nogu, stajanje i samostalno hodanje (52 nedelje)

U zagradama je navedeno prosečno vreme javljanja ovih funkcija kod dece. Međutim, u vremenu pojavljivanja može doći do individualnih razlika, ranijeg ili kasnijeg ovladavanja, ali ono što je istovetno, nepromenljivo jeste redosled pojavljivanja.

Razvojni psiholozi ukazuju da se kod pojedine dece ukupan fizički i psihički razvoj može odvijati brže ili sporije - što je za njih normalan tempo ili ritam razvoja. Međutim, u praksi negovanja i vaspitanja dece treba uvažavati *osobenosti ritma razvoja* jer je on određen biološkim planom razvoja, regulisan unutrašnjim činiocima. Ove razlike u tempu

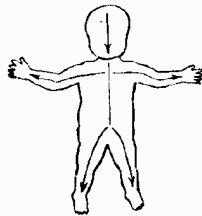
razvoja i druge veoma značajne *individualne razlike* među decom istog uzrasta, koje se manifestuju i kod učenika, zahtevaju individualizovan pristup učitelja.

- Jedna od pojava u razvoju pojedinih ponašanja je *intermitentnost*. Ona ukazuje da određeni oblik ponašanja nije ovladan i učvršćen kad se prvi put pojavi. Ponašanje se može pojavljivati i gubiti; nakon određenog vremena, sve učestalijeg pojavljivanja i dužeg održavanja taj oblik ponašanja se konačno ustaljuje (na primer, kontrola mišića vrata - dizanje i držanje glave). Razvojni psiholozi ukazuju da za dobijanje verne slike o nivou razvoja i mogućnostima deteta (otkrivanje intermitentnosti) nije dovoljno jedno ispitivanje deteta (poprečni presek).

- *Alternativnost* u razvoju označava pojavu naizmeničnog napredovanja u razvoju pojedinih funkcija. Kod jednog deteta može napredovati razvoj govora a da za to vreme stagnira usavršavanje hodanja. Kod drugog deteta može se ispoljiti obrnuta pojava. Javljanje alternativnosti u razvoju zahteva uporedno ispitivanje ukupnih mogućnosti deteta, da bi se stekla prava, kompletna slika o njegovom razvoju.

- *Cefalokaudalni pravac razvoja* manifestuje se u pravilnosti po kojoj razvoj osetljivosti, pokretljivosti i koordinacije pokreta napreduje od glave prema nogama. Primer naveden za redosled ovladavanja voljnom kontrolom mišića ilustruje i ovu zakonitost (videti sliku 9).

- *Proksimodistalni pravac razvoja* znači da razvoj (osetljivosti, pokretljivosti, koordinacije) ide od bližih delova kičmenom stubu ka udaljenijim - distalnim delovima tela. Na primer, dete prvo ovlada namernom kontrolom pokreta ruku iz ramena, pa tek zatim lakta, šake i prstiju (sl. 9).



Slika 9: Cefalokaudalni i proksimodistalni pravac razvoja

- *Principi diferencijacije i integracije* dolaze do izražaja u toku dužeg perioda života u raznim oblastima ponašanja.

Posle rođenja mnoge funkcije pokazuju tendenciju razvoja od opšteg ka specifičnom načinu reagovanja (na primer, novorođenče reaguje na draž celim organizmom, tek kasnije u razvoju odgovori postaju specifični; novorođenče reaguje stanjem uzbuđenosti - tek kasnije dolazi do diferencijacije emocija).

Kod drugih procesa razvoj teče po principu integracije. Dete prvo izgovara glasove, pa reči, rečenice - pri savlađivanju govora. Princip integracije dolazi do izražaja i pri razvoju ličnosti.

- U motornom razvoju javljaju se i sledeće pravilnosti:

- Dete najpre ostvaruje koordinaciju i kontrolu velikih mišića pa tek kasnije, postupno ovladava kontrolom malih mišića, finijih pokreta. Ova tendencija razvoja *od kontrole velikih mišića ka kontroli sitnijih mišića* aktuelna je i pri polasku dece u školu - pri savlađivanju veštine pisanja.

- Pri savlađivanju motornih navika i veština javlja se *tendencija ka sve većoj ekonomičnosti mišićnog napora*. Na početku učenja radnje javljaju se suvišni pokreti i ulaže veći napor nego što je potrebno. Savlađivanjem veštine pokreti se svode na neophodne, a upotrebljava se i stvarno potrebna energija. Ova pojava se ispoljava i kod prvaka pri učenju pisanja.

- Sa uzrastom se javlja funkcionalna asimetrija organa, *prelaz od bilateralnog ka unilateralnom korišćenju organa*. Na primer, kod većine slučajeva kod upotrebe ruku javlja se dominantno korišćenje desne ruke.

- Na razvoj u celini i razvoj pojedinih funkcija deluje *princip stadijalnosti*.

- Razvoj prolazi kroz kvalitativno različite razvojne faze. Mogućnosti reagovanja deteta se uvećavaju na višim fazama razvoja; u interakciji sa detetom mora se o tome voditi računa jer će ono moći da odgovori zahtevima koji su primereni njegovom nivou razvoja.

- U okviru razvoja pojedinog deteta postoje velike razlike u brzini razvoja pojedinih funkcija i sposobnosti (*heterohronija*). Otuda i upozorenje da "dete nije jednako udaljeno od odraslih u svim oblastima razvoja" (Ivić, 1983, str. 17). Ovo je od posebnog značaja za komunikaciju i interakciju odraslih i deteta, odnosno za podsticanja razvoja.

- Od ranog uzrasta dete je vrlo aktivan činilac sopstvenog razvoja. U izboru aktivnosti ono je i selektivno - "od svih mogućnosti uticaja iz okoline ono je veoma prijemčivo za neke - one koje idu u susret njegovim razvojnim i ličnim potrebama" (Ivić, 1983, str. 18). Ako odrasli pažljivo opservira aktivnosti koje dete samo započinje onda će svojim prikladnim, nenametljivim uključivanjem moći da ih obogaćuje i time podstiče razvoj.

- Uslovi razvoja - kvalitet sredine (fizičke i kulturne) u ranom detinjstvu "imaju velike neposredne i izvesne dugoročne posledice" na razvoj (Ivić, 1983, str. 20).

Najveći broj istraživanja bavio se lišavanjem ili osiromašenom fizičkom i kulturnom sredinom, odnosno obogaćenom i stimulativnom sredinom. Praćen je uticaj fizičke i senzorne sredine, mogućnosti za motoričke i intelektualne aktivnosti, socijalne interakcije i emocionalnu sigurnost. U oba slučaja nalazi ukazuju na neposredne i dugoročne (ne)povoljne efekte. Uključivanje dece iz osiromašene sredine bilo u predškolsku ili školsku ustanovu ne smanjuje zaostajanje u razvoju za vršnjacima, razlike se čak i uvećavaju.

Kritični periodi razvoja

Kritični period je optimalni raspon vremena u kome mora doći do međusobnog uticaja naslednih struktura i okoline - mora doći do odgovarajuće aktivnosti bioloških struktura pod uticajem povoljnih stimulusa iz sredine. Ukoliko odgovarajući uslovi i podsticaji izostanu doći će do gubljenja ili značajnog umanjenja bioloških osnova/dispozicija za razvoj sposobnosti.

K. Lorenc navodi da pače neposredno posle izleganja sledi pokretni objekat koji prvi vidi; ako je to patka-majka, pače će ići za njom, bežati kod nje u slučaju opasnosti. Ali, ako u kritičnom periodu pače kao prvi objekat vidi, na primer, čoveka - ono će utisnuti njegov lik i slediti ga (slika 10), čak i kasnije kad se pojavi odrasla patka.

Denisov (W. Dennis) ogled sa mišarima u kome je upotrebio postupak *sprečavanja aktivnosti* postao je klasičan primer. On je eksperimentalnu grupu mladih mišara držao u kavezu još deset nedelja od trenutka kada je kontrolna grupa, koja se nalazila u prirodnim uslovima, počela da vežba letenje. Kada je eksperimentalnu grupu pustio iz kaveza ona

je naučila letenje, ali je u poređenju sa kontrolnom grupom trajno zaostajala u veštini letenja.



Slika 10: Ilustracija utiskivanja (imprinting)

Etolog Lorenc utiskivanje prikazuje kao:

- ◆ proces stvaranja privrženosti kod mladunčadi nekih vrsta;
- ◆ urođeni obrazac ponašanja (biološki programiran, karakterističan za vrstu, važan za opstanak, ...)
- ◆ urođeni podsticajni sklop = draž koja se kreće;
- ◆ reakcija = praćenje i privrženost;
- ◆ senzitivno razdoblje: oko 15 sati nakon rođenja.

Kritični period i kod dece je invarijanta ontogeneze i označava optimalni raspon vremena u kome se organizam odlikuje povećanom senzitivnošću na određene spoljne i/ili unutrašnje faktore, čiji uticaji upravo na datoj tački razvoja, a ne na nekoj drugoj, ostavljaju naročito značajne, (ne)povoljne posledice. Kritični periodi kod ljudske vrste imaju značajnu praktičnu - pedagošku važnost: *optimalni razvoj će se dogoditi ako nužni i dovoljni podsticaji iz okoline dođu blagovremeno*. Na primer, za razvoj govora senzitivni period počinje od druge godine i traje do puberteta. Za optimalan razvoj govora bitno je da se govor neguje od početka. Ako razvoj započne u nepovoljnim uslovima a potom dete pređe u podsticajnu sredinu, pozitivne promene su utoliko veće što se dete ranije premesti u povoljnije uslove.

Šmit ukazuje da je dete zahvaljujući svojstvu senzitivnosti, plastičnosti - vaspitljivo. Dete je biće koje mora da uči i da se vaspitava. Ono se ne rađa sa ljudskom prirodom, tek procesom humanizacije ono stiče karakteristike čoveka. Na to ukazuje i Motegiju (Montagu, 1955) u stavu da "biti čovek nije status sa, već prema kome se dete rađa".

Razvojna kriza

Razvojna kriza se javlja u momentu "socijalnog prelaza", kada je ravnoteža narušena zbog pojave novih potreba i reorganizacije motivacione sfere ličnosti. Nijedan psihofizički ili socijalno-psihološki događaj u kome najčešće dolazi do razvojne krize (prelazak iz jedne razvojne sfere u drugu, polazak u školu, početak polne zrelosti, stupanje u brak...), ne može biti potpuno shvaćen ako se ne dovede u vezu sa: (a) hronološkim uzrastom osobe, (b) njenom grupnom pripadnošću i (c) vremenom zbivanja tog događaja - kulturno-istorijskom varijablom.

Vigotski (1984, 1996) posebno izdvaja razvojne krize: *novorođenčeta* (prelazni period od uterineg ka spoljašnjem, individualnom životu); *prve godine* (prelazak na uspravni hod

i početak govora); *treće godine* (pojava psihičkog Ja i tendencija ka samostalnosti i novim odnosima sa odraslima); *sedme godine* (pojava socijalnog Ja, uopštavanje iskustva komuniciranja sa odraslima i njihovih uloga, prvo javljanje samoocenjivanja) i *trinaeste godine* (polno sazrevanje i prelazak od neposrednog opažanja ka razmišljanju i dedukciji).

Erikson smatra da se razvojne krize javljaju na prelazu iz jednog u drugi stadijum razvoja, a posebno u periodu adolescencije.

Razvojni konteksti

Razvojni konteksti se najčešće razvrstavaju u tri sistema: uzrasno normativni uticaji, istorijsko normativni uticaji i nenormativni uticaji.

Uzrasno normativni uticaji su faktori koji su vezani za određenu uzrasnu grupu ili situaciju, pa su predvidljivi u pogledu toga kad se javljaju i koliko traju. Oni obuhvataju unutrašnje biološke procese (npr. pubertet) i spoljašnje, socijalne uticaje (npr. školovanje, penzionisanje).

Kulturno-istorijski normativni uticaji su faktori koji jednokratno deluju u određenom istorijskom trenutku (npr. ekonomsko-političke promene, rat), koje doživljavaju svi ljudi u sredini u kojoj se pojavio.

Nenormativni uticaji su iznenadni, nepredvidljivi događaji koji se dešavaju nekim pojedincima i utiču na njihov razvoj. Mogu biti pozitivni i negativni (npr. saobraćajna nesreća, zgoditak na lutriji). Obe vrste događaja uzrokuju stres, koji od pojedinca zahteva prilagođavanje na nove okolnosti.

TEORIJE PSIHIČKOG RAZVOJA

Interesovanje za psihički razvoj

Ljudi se oduvek bave poreklom individualnih razlika koje svakog pojedinca čine jedinstvenim i različitim od drugih. Koji činioci stoje iza toga, ili još bliže, koje determinante utiču na tok razvoja pojedinca, naročito psihičkog razvoja?

U svim pokušajima tumačenja (laičkim, religijskim, naučnim) susrećemo dileme o urođenim i/ili stečenim razlikama, o razvoju kao kvantitativnim i/ili kvalitativnim promenama, o pasivnoj i/ili aktivnoj i kreativnoj ulozi pojedinca u svom razvoju. Međutim, sa razvojem teorija sve je uočljivije da se pored filogenetskih i ontogenetskih pojavljuje i društveno-istorijski faktor; javlja se uvažavanje društvene prirode čoveka, uviđa da su razvoj i vaspitanje međusobno zavisni (Schmidt, 1992). Otuda i savremene teorije sve više uvažavaju uzajamno dejstvo faktora razvoja, interpretiraju razvoj kroz interakcionističko shvatanje. Sredina deluje na dete ali je i ono aktivni učesnik koji je sposoban da do izvesne mere bira šta će iz sredine usvojiti - najpre zato što je osetljivije na neke draži nego na druge, a sa razvojem stiče sposobnost da to sve više čini svesno i voljno.

Teorije psihičkog razvoja, kojima će biti posvećena pažnja u ovom poglavlju, imaju različita shvatanja o centralnim problemima razvoja: pojmu razvoja i prirodni promena, činiocima razvoja, interakciji pojedinca i sredine, ulozi aktivnosti pojedinca; razlikuju se i po metodološkom pristupu problemima razvoja i mogućnostima otkrivanja zakonitosti razvoja. Međutim, pored razlika postoje suštinske saglasnosti, a jedna od zajedničkih odlika im je sve naglašenije ukazivanje da učenje i vaspitanje bitno utiču na razvoj, pa će uz svaku teoriju biti analizirane i njene pedagoške implikacije.

Pojam teorija psihičkog razvoja

U teorijama psihičkog razvoja nalazimo pokušaje sistematizovanog objašnjavanja razvoja. Dobra teorija predstavlja pogodan okvir za naučno istraživanje koje obuhvata procese posmatranja, postavljanja hipoteza, proveravanja hipoteza i određivanja vrednosti hipoteza. Otuda je i uloga teorije ne samo da ujedini postojeće podatke o određenoj oblasti istraživanja, već i da bude putokaz za dalja istraživanja, otkrivanje novih informacija i objašnjavanje uzročno-posledičnih odnosa proučavanih pojava koje pomažu da se one shvate. Prema stepenu dokazanosti teorije su između zakona i hipoteza, nisu ni tačne ni netačne, sadrže dosta verovatnog znanja koje ima izgleda da bude naučno verifikovano. U proveravanju teorije najčešće se primenjuju sledeći kriterijumi: obuhvatnost, proverljivost, plodnost u pokretanju novih istraživanja.

U proučavanju ljudskog razvoja postoji stalna interakcija između teorija, posmatranja i eksperimenta.

Psihoanaliza kao teorija razvoja

To je biološko instinktivistička teorija. Frojd je pretendovao da dâ učenje o psihičkoj delatnosti ličnosti u celini ali je najviše i najuspešnije razradio njen dinamički aspekt, pa je neki autori i označavaju kao psihodinamičku teoriju.

Frojdoma psihoanalitička teorija, izložena u prvim radovima na početku XX veka, primljena je kao revolucionarna koncepcija jer je različito poimala čoveka i njegovu prirodu od tadašnjih tradicionalnih shvatanja i tumačenja čoveka. Ona je na mesto shvatanja da je čovek svesno, racionalno i odgovorno biće, jer slobodno bira kako će postupiti, dala potpuno drugačiju koncepciju čoveka prikazujući ga kao biće determinisanog ponašanja kod koga nesvesni procesi dominiraju nad svesnim. Langer (1981) sažima psihoanalitički model na shvatanje da je "čovek konfliktno biće koje na *delanje* i *rast* podstiču sopstvene strasti odnosno instinkti i zahtevi koje postavlja spoljni svet".

Prema Frojdovom učenju **strukturu ličnosti** čine tri sistema ili instance: id, ego i superego. Id je biološka, ego psihološka a superego socijalna komponenta. Osnovna struktura ličnosti stiče se u ranom detinjstvu - "*dete je otac čoveka*".

Id je izvor energije i najstariji je deo ličnosti: id sadrži sve što je nasleđeno od predaka uključujući i instinkte i potpuno je nesvestan. Idom vlada princip zadovoljstva i zato on sprovodi redukciju nastale tenzije u organizmu. Tenzija ima četiri izvora: (1) procesi rašćenja, (2) frustracije, (3) konflikti i (4) ugrožavanje. Za redukciju tenzije idu su na raspolaganju refleksne aktivnosti i primarni procesi, zamišljanje (predstava) objekta. Id nema dodira sa svetom realnosti i primarni procesi ne mogu da zadovolje potrebu te angažuje ego koji sekundarnim procesima, psihološkim funkcijama koje su u skladu sa principom realnosti, postiže zadovoljenje različitih instinkta, poštujući zakone logike i morala (zahteve superega). To je osnova za razvoj ega, ali učenje novih metoda koje će redukovati tenziju predstavlja i razvoj ličnosti u celini.

Kada dete shvati da i svoj ego treba kontrolisati, da ne bi došlo do sukoba sa drugima, počinje upravo proces socijalizacije. Zahteve društva dete ugrađuje u sebe, u svoj najviši psihički sloj: superego. Superego (nadja, kontrolni deo ličnosti), se razvija između treće i šeste godine. Superego ima tri izdvojene funkcije: savesti, samoposmatranja i ideala. On se razvija mehanizmom identifikacije, preuzimanjem uloga i vrednosti, na šta je dete primorano zbog sukoba i osujećenja. Razvija se kroz interakciju sa roditeljima i odraslima, koji istrajavaju u spoljašnjem nadziranju načina zadovoljenja dečjih potreba. Dete postepeno taj nadzor interiorizuje i preuzima norme i standarde ponašanja. Kad se formira superego, ego se suočava sa zaista složenim usklađivanjem zahteva ida, sredine i superega

Frojd pod **dinamikom ličnosti** podrazumeva način i puteve raspodele psihičke energije i uzajamne odnose pojedinih instanci ličnosti pri zadovoljenju potreba. Instinkti su određeni kvantum energije a njihov izvor su *potrebe* (tenzija - telesno uzbuđenje) a psihički predstavnik je želja (zamišljeni objekt). *Cilj* je redukcija tenzije dostizanjem objekta; *ponašanje* je "kretanje od tenzije do redukcije tenzije". Otuda su karakteristike instinkta regresivnost i konzervativnost, vraćanje prethodnom stanju i njegovo održavanje. No, psihička energija ima sposobnost pomeranja na nove objekte što dovodi do *substitutivnih* aktivnosti, što je uslov normalnog razvitka ličnosti jer tako nastaju interesi, ukusi, stavovi i navike ličnosti.

Poseban oblik energije pomoću kojih instinkti deluju Frojd naziva *libidom*. Na početku id ima svu energiju i koristi je za refleksne aktivnosti. Nakon prvih osujećenja razvijaju se primarni procesi a energija se investira u predstave objekta (*kateksa objekta*). Pošto id

nema sposobnosti za dostizanje realnih objekta to ego pozajmljuje energiju od ida i razvodi je u razne psihičke procese - sekundarne procese. Međutim, iako je sekundarnim procesima stekao monopol nad psihičkom energijom, ako ne udovolji zahtevima koji dolaze iz ida ego gubi energiju - id ponovo preuzima snagu. Time se objašnjava zašto neuspešna ličnost ima slab ego i obrnuto - uspešna ličnost ima snažan ego; ako na dozvoljen način dostigne cilj ego uvek zadrži deo preostale, neutrošene energije investirane u tu aktivnost. Ego deo energije koristi za obuzdavanje ida (*antikateksa*). Za rešavanje pritiska superega na ego koriste se *odbrambeni mehanizmi*. Treba dodati da ego koristi deo energije za održavanje integriteta tri sistema, zadatke organizacije ličnosti. Mehanizam identifikacije daje energiju superegu jer pomoću katekse sa roditeljem dečji superego dobija energiju iz ida. Pošto pohvale smanjuju tenziju a kazne je povećavaju, dete češće čini ono što očekuje da će biti hvaljeno i tako introjektuje moral, preuzima roditeljske ideale i zabrane (*savest*).

U novijoj verziji teorije Frojd govori o instinktima života (*eros*) i smrti (*tanatos*). Prvi je najviše tumačen kroz seksualni nagon a drugi proizvodi agresivnost i destruktivnost ličnosti.

Stupnjevi **razvoja ličnosti** su konstantnog redosleda.

1. *Pregenitalni stadijum*, prvih pet godina u kojima se formiraju najvažnije osnove ličnosti. Ovaj stadijum ima tri faze razvoja:

- oralnu fazu, vezana je za prvu godinu života tokom koje je pažnja odojčeta usmerena na zonu usta;
- analnu fazu, vezana je za drugu i treću godinu života kada se dete uči da vrši kontrolu izlučivanja i uspostavi higijenske navike;
- falusnu fazu, četvrta i peta godina, karakteristična je po auto-erotskoj orijentaciji deteta (narcističke katekse) i tendenciji vezivanja za roditelja suprotnog pola i ambivalentnom odnosu prema roditelju istog pola (Edipov/Elektra kompleks).

Ako u bilo kojoj fazi dođe do osujećenja, frustracija, može doći do *fiksacije* izvesne količine energije i tendencije da na kasnijim uzrastima ličnost traži izvor zadovoljstva u aktivnostima te faze (oralnoj, analnoj, autoerotskoj).

2. *Period latencije*, između šeste i dvanaeste godine, kada je energija libida prigušena, skrivena, a dete ispoljava snažnu radoznalost i želju da saznaje, uči.

3. *Genitalni stadijum*, počinje sa periodom puberteta i odlikuje ga: "grananje" psihičke energije i "investiranje" u nove objekte, veće interesovanje za sebe i druge ljude, uspostavljanje heteroseksualnih veza, a vidljivi su znaci ubrzanog emocionalnog sazrevanja i socijalizacije.

Kritički osvrt i pedagoške implikacije teorije

Kritičari su zamerili Frojdu što je u svoju koncepciju ličnosti ugradio zastarelu teoriju instinkta i pre naglasio predodređenost ponašanja biološkim faktorima; od mnogih su odbačeni i stavovi o svemoćnosti polnog nagona i urođenoj agresivnosti. Mehanizam motivacije i struktura ličnosti stavljaju se u zavisnost od spoljašnjih faktora: uticaja kulture, psihosocijalnih odnosa.

Neopsihoanalitičari, pak, zameraju akademskoj psihologiji što je od psihoanalize preuzela samo učenje o mehanizmima odbrane ličnosti. Oni ukazuju na potrebu većeg

uvažavanja dinamičkih varijabli ličnosti u vaspitno-obrazovnoj praksi¹. Ocena ne zavisi samo od sposobnosti učenika, ocena pokazuje kako funkcioniše ličnost u celini. Većina autora se zalaže za poboljšanje klime u razredu, za bolje socijalno prilagođavanje učenika. Ideal vaspitanja treba da bude dostizanje stabilne ravnoteže između ida, ega i superega. Idealno je da superego olakšava prilagođavanje na socijalnu realnost bez ekscesivnih zabrana, a da ego bude sposoban da kontroliše nagone i njihovu energiju kanališe ka kreativnim potencijalima. A da bi razvili samostalnost i kreativnost učenika nastavnici moraju više biti orijentisani na to šta je u učenikovo glavi, a manje na to šta će u nju "smestiti". Ali saznanja o drugima počinju sa upoznavanjem samog sebe; ako nastavnik nauči da bude senzitivn prema sebi - naučio je da razume i prihvati druge.

Transfer je centralni faktor u učenju, kako u ostvarivanju obrazovnih tako i vaspitnih ciljeva. Bez razvijanja interesovanja za školovanje i pojedine predmete nema kreativne produkcije, ali ni razvoja nezavisne i samopouzdanosti ličnosti.

Nilova (Neill, 1960) Samerhil škola je ilustrativan psihoanalitički pristup vaspitanju dece. Nilova polazna osnova je da ličnu sreću donosi zdravo društvo i zato stvara školu u kojoj su deca srećna i vole život u njoj. Njegova očekivanja su da promene koje nastanu u ličnosti, njenom afektivnom životu i načinu mišljenja, mogu promeniti i njeno ponašanje prema sebi i prema drugima, jer je spoljašnje ponašanje manifestacija unutrašnjeg stanja.

Bernstajn (Bernstein, 1968) je bio impresioniran Nilovim rezultatima pa je trajnost tih efekata pratio na uzorku polaznika Samerhila koji su, posle iskustva sa slobodom i samostalnom odgovornošću, otišli iz "staklene bašte" i morali da se prilagode uslovima života u drugim školama, profesiji, porodici i društvu onakvom kakvo jeste. Prateći i analizirajući efekte vaspitanja u Samerhilu autor nalazi da ovakva škola:

- Omogućava zadovoljenje i razvoj motiva tako da se ličnost uspešno snalazi u kasnijim akademskim i drugim ozbiljnim zahtevima.
- Razvija pozitivan stav prema vlastitom polu i odnosima sa suprotnim polom.
- Osposobljava ličnost da ima poverenje u sebe i komotno se oseća pred autoritetom.
- Pruža sredinu u kojoj se deca mogu razvijati prirodno u okviru svojih interesovanja i sposobnosti.
- Pomaže da se kasnije razumeju vlastita deca i gaje u zdravom porodičnom ambijentu.

Jedina zamerka polaznika Samerhila je bila da su u toj školi nedovoljno usmeravani i angažovani da ovladaju još bogatijim obrazovnim sadržajima. Bernstajn na kraju nagoveštava da će pokušati da "preuzme" ambijent Samerhila a zadrži na potrebnoj visini akademske zahteve - i tako uravnoteži potrebe i ličnosti i društva.

1 Roberts, T. B. (Ed., 1975): *Psychologies Applied to Education, Freudian Psychology*, New York: John Wiley & Sons, 3-130.

Psihosocijalna teorija E. Eriksona

Erikson je pošao od Frojdove psihoanalize i stvorio svoju psihosocijalnu teoriju razvoja. Međutim, Erikson je svojom teorijom napravio radikalni zaokret u psihoanalitičkom učenju. To je ego psihologija, jer je ego prihvaćen kao glavni sistem ličnosti, njenog funkcionisanja i njenog razvoja. Ego dobija status autonomne strukture koja je odlučujuća za socijalnu adaptaciju pojedinca. Razvoj ličnosti deteta se povezuje sa međuodnosima sa porodicom i socijalnom sredinom, uključujući i društveno istorijske činioce. Konačno Erikson svojim učenjem obuhvata čitavu ontogenezu, od rođenja do kraja života. Erikson se razlikuje od Frojda i u shvatanju da konflikti ličnosti ne moraju da se završe traumom; ego ima svojstva i mogućnosti da lične i psihosocijalne krize savlada i iz njih izađe jači i adaptabilniji.

I Erikson u svojoj teoriji polazi od genetički uslovljene stadijalnosti dečjeg razvoja, da su raniji stadiji osnova kasnijih, ali oni su nazvani psihosocijalnim jer u svakoj fazi razvoja postoji poseban odnos i uticaj socijalne okoline i pojedinca. Sam Erikson uviđa da je od početnog prikupljanja dokaza za Frojdovo učenje došao do svoje nove teorije. O tome on kaže: "Tek sam postupno shvatio da svako izvorno posmatranje već podrazumeva neku promenu u teoriji. Naučna klima se toliko izmenila da stare i nove teorije odista ne mogu da se porede". (Prema Evansu, 1988, str. 319).

Razvoj svake ličnosti prolazi kroz osam faza u kojima se pozitivno/negativno ostvaruju razvojni zadaci. Pojavljivanje pojedinih stadija determinisano je načelom epigeneze. Pod ovim načelom Erikson (1963) podrazumeva da se stadiji pojavljuju po planu, da svaki ima "svoje presudno i kritično vreme" nastajanja u kome je energija u njega investirana, što je preduslovljeno kodom sazrevanja. Razvojne faze su povezane *integrativnim učenjem* a prelasku prati kriza zbog pomeranja energije na razvoj nove faze. Prema tim specifičnim psihosocijalnim krizama Erikson je imenovao razvojne stadijume. Erikson još dodaje da epigeneza "označava da se nešto razvija preko ili povrh nečega drugog u prostoru i vremenu". Tu hijerarhiju stupnjeva prikazuje epigenetski dijagram (slika 11).

Slika 11: Epigenetski dijagram

VIII STAROST	INTEGRITET - OČAJANJE
VII ODRASLO DOBA	PLODNOST - STAGNACIJA
VI MLAĐE ODRASLO DOBA	INTIMNOST - IZOLACIJA
V ADOLESCENCIJA / GENITALNI	IDENTITET - KONFUZIJA ULOGA
IV ŠKOLSKO DOBA/ LATENCIJA	UMEŠNOST - INFERIORNOST
III PERIOD IGRE/ FALUSNI	INICIJATIVA - KRIVICA
II DETE / ANALNI	AUTONOMIJA - STID, SUMNJA
I ODOJČE / ORALNI	POVERENJE - NEPOVERENJE
	1 2 3 4 5 6 7 8

1. **Faza sticanja poverenja/nepoverenja** obuhvata prvu godinu (oralna faza); najvažnija je majka i njena nežnost, briga i afektivna komunikacija sa detetom. Dakle, osnovni način delovanja ega je *prijem*, koji nije samo oralnim putem kao kod Frojda, sa kojim dete obezbeđuje stvari koje su mu potrebne, npr. hrana, ispitivanje okoline, komunikacija. Doslednost davanja/primanja razvija poverenje i unutrašnju sigurnost.

Međutim i situacije nepoverenja su isto tako realne i putem njih dete nauči u šta (ne)može da veruje i gde je opasnost. Ako je odnos između poverenja i nepoverenja povoljan, ako poverenje prevlada, pojaviće se prva dečja vrlina: **nada**, psihosocijalna tekovina koja čoveku daje snagu i veru u sebe i druge.

2. **Faza sticanja autonomije/stida i povlačenja**, 2. i 3. god. (analna faza); osnovni način delovanja ega postaje *zadržavanje i odstranjivanje* koje ne obuhvata samo analno područje (po Frojdu), već šire područje delovanja. Ovladavanje hodom, govorom i početak mišljenja vodi u autonomiju. Stadijum karakterišu *gestovna komunikacija* i kriza treće godine, sticanje prvog identiteta (JA); razvoj mogu ometati prerani i nerealni zahtevi odraslih, pa će dete doživljavati poniženje, stid pred drugima i osećaj da je "na oku" drugih, što ugrožava razvoj samostalnosti i samokontrole. Pozitivan ishod je sticanje autonomije. Ako je dominantnija samostalnost od osećanja srama razvija se druga dečja vrlina: **volja**, samostalno donošenje odluka. Volja daje odlučnost osobi da pri vlastitom izboru poštuje očekivanja i zabrane, ima nadzor nad vlastitim impulsima

3. **Faza sticanja inicijative/krivice**, 4. i 5. godina (falusna faza); preovlađujući način delovanja dečjeg ega postaje *inicijativa*; ovaj period odlikuje *saznajna komunikacija*; razvoj govora i mišljenja vodi u fazu "zapitkivanja", dete ispoljava radoznalost i inicijativu, to je doba igre. U tim igrama deca preuzimaju na sebe uz određene uloge i određenu odgovornost. U razrešavanju psihosocijalne krize inicijativa/krivica razvija se superego. Superego postaje preduslov socijalizovanog ponašanja i njegovim delovanjem dete preusmerava inicijative na smisaone i prihvatljive aktivnosti. Osećanje krivice nastaje kod dece čiji se roditelji kritički odnose prema njihovoj samoinicijativi ili onemogućavaju završavanje započetih aktivnosti. Dečja ponašanja su sve više usmerena smisaonim i prihvatljivim ciljevima, a osobena vrlina koja se iz svega toga razvija obuhvaćena je pojmom **svrha**. Svrha predstavlja sposobnost postavljanja i sleđenja ciljeva, koji su smisaoni, realni, socijalno prihvatljivi i vredni.

4. **Faza marljivosti, umešnosti/inferiornosti**, od 6. do 11. godine (faza latencije); faza u kojoj je izrazita želja da se uči, saznaje, steknu određene veštine koje ceni zajednica u kojoj dete živi. Teži *realističnim i smisaonom* aktivnostima u kojima se ispoljavaju pažljivost i marljivo istrajavanje, poštovanje pravila, saradljivost, poštovanje zajedničkih napora pri ovladavanju zajedničkim zadacima. Ova faza se posebno manifestuje kroz krizu sedme godine kada dete želi da radi "ozbiljnije" stvari i spremno je da uči o ulogama odraslih ali i ono što se od njega zahteva. Dete se poistovećuje sa osobama koje su pri radu efikasne i uspešne. Opasnosti prete od osećanja inferiornosti ako dete misli da nije sposobno da savlada zahteve koje sebi postavlja ili mu drugi zadaju. Učitelji su presudan faktor u razvoju i tu je bitan princip individualizacije zahteva, vođenje računa o (ne)uspehu deteta. Osobena vrlina koja se razvija u povoljnom ishodu je osećanje **kompetentnosti**.

5. **Faza identiteta/zbunjenosti**, konfuzije uloga, od 12. do 20. godine (faza adolescencije); u njoj pojedinac želi da utvrdi ko je i kakav je; u fazi oformljenja identiteta najbolje izgleda imaju oni koji sa osećanjem samopoštovanja ulaze u ovu fazu, oblikuju životnu perspektivu i smer razvoja, koji u *identitet* uključuju deo detinjstva i u mladalaštvu proverena iskustva i anticipiraju sebe u budućnosti. Mladi biraju poziv i stiču identitet polne uloge. Ispoljavaju kritičan stav prema sebi i drugima, formiraju se karakterne osobine. Narušeno samopoštovanje vodi u samozavaravanje. Vrlina koja se razvija na ovom stupnju jeste **vernost**, odanost. Vernost se odnosi na sleđenje načina življenja, za koji se adolescent opredelio pri razrešavanju krize.

6. **Faza intimnosti/izolacije**, od 21. do 30-40. godine (rano odraslo doba); sticanje intimnosti, prisnosti sa drugima ali i sa sobom; ova sposobnost da se svoj identitet

udružuje s identitetom nekog drugog, bez straha da će se izgubiti nešto od sebe, vodi težnji za zajedničkim životom i sklapanju braka; u suprotnom javlja se izolacija i takve osobe ulaze u površne heteroseksualne odnose jer žele da imaju odstupnicu iz veze. Deo mladih u tom periodu dovršava školovanje, ulazi u profesiju i radni odnos. Vrlina koja se razvija u ovoj fazi je afilijativnost, **zrela ljubav**, uzajamnost u međusobnim odanostima.

7. **Faza plodnosti (generativnosti)/stagnacije**, od 30-40. do 65. godine (odraslo doba); osobe koje su uspešne, produktivne investiraju se u porodicu i posao i preuzimaju odgovornost za to što rade; neuspešni se bave fantazmima i "propuštenim" šansama (koje su obično fiktivne). Vrlina koja prati produktivne osobe je **briga**, staranje o onome što treba uraditi, zaštititi, ili onome što ne treba dozvoliti, učiniti.

8. **Faza integriteta/očajanja**, od 50+ godina (pozno odraslo doba i staračko doba). Sinteza iskustva i realna ocena sebe vodi dobrom integritetu i samopoštovanju. Osobe sa negativnim životnim bilansom su razočarane i nepoverljive prema sebi i drugima, što se sa godinama pojačava. Dobro integrisane osobe ovog doba imaju vrlinu **mudrosti**, promišljenosti koja se kumulirala iz vlastitih i preuzetih iskustava. Ona se izražava tako da ljudi nalaze vrednosti i smisao života uprkos njegove konačnosti na individualnoj ravni.

Povezanost razvoja identiteta sa ishodima u svim stadijima razvoja

Svi pozitivni ishodi iz prve četiri psihosocijalne krize u adolescenciji povoljno doprinose razrešavanju pete krize u smeru formiranja identiteta, svi negativni pak u smeru trajanja konfuzije identiteta. Isto tako ishod iz petog stadijuma utiče na specifične vidove delovanja pojedinca na poslednja tri razvojna stadijuma. Razvoj identiteta na koji utiču specifični ishodi iz svih pojedinačnih psihosocijalnih kriza prikazan je u tabeli 2.

Tabela 2: Sinteza Eriksonove teorije - posledice ishoda psihosocijalnih kriza

Psihosocijalna kriza	Životni stadijumi - odnosi - ishodi	Ego (delovanje)	Pozitivni ishodi krize		Negativni ishodi krize	
			Snaga ega	Identitet	Neprikladnost	Malignost
1. Poverenje/ nepoverenje	odojče / majka / hranjenje i udobnost, cucla, spavanje	Primanje	Nada i motiv (akcija)	To, šta mi daju.	Senzorne distorzije (nerealno, kvarilac, vara)	Povlačenje (neurotičan, depresivan, uplašen)
2. Autonomija/ srama i sumnje	mališan / roditelji / telesne funkcije, navike čistoće (wc), kontrola mišića, hodanje	Zadržavanje i odstranjivanje	Volja i samokontrola	To, šta hoću da budem.	Impulsivnost (nesmotren, bezobziran, nepromišljen)	Kompulzivnost (analan, ograničen)
3. Inicijativa / krivica	predškolsko dete / porodica / istraživanja i otkrića, avanture i igra	Prodornost (inicijativa)	Svrha i usmeravanje	To, šta želim da budem.	Nemilosrdnost (eksploatator, pristrasan)	Inhibicije (plaši se rizika, nepromišljen)
4. Marljivost / inferiornost	školsko dete / škola, učitelji, drugovi, susedi / postignuća i uspeh	Realistično, smisleno	Kompetentnost i metod	To što mogu.	Uža virtuoznost (opsednut radom, opsesivni specijalista)	Inercija (lenj, apatičan, besciljan)
5. Identitet/ konfuzija identiteta	adolescent / vršnjaci, grupe, uticaji / formiranje identiteta i usmerenja, postaje odrasliji	Deljenje sebe s drugima	Vernost i odanost	Znam ko sam, ko postajem, i to ću biti.	Fanatizmi (samo-važan, ekstremista)	Odricanje (socijalno nepovezan, odsečen)
6. Intimnost/ izolacija	mлада odrasla osoba / partner, prijatelj, poslovne veze / intimni odnosi, posao i društveni život	Davanje sebe drugome	Ljubav i udruživanje	To što volim.	Promiskuitet (seksualno siromašan, ranjiv)	Isključivost (osamljenik, hladan, zatvorenog sistema)
7. Produktivnost/ stagnacija	srednje odraslo doba / deca, zajednica / briga i produktivnost	Davanje sebe zajednici	Briga i produkcija	To što stvorim.	Rasplintost (zadušna baba, nametljiv, meša se)	Odbacivanje (nezainteresovan, ciničan)
8. Integritet/ očaj	pozna odraslost, stari / društvo, svet, život / smisao i svrha, životna postignuća	Traženje smisla	Mudrost i odricanje	To što sam proživio.	Drskost (uobražen, pompezan, arogantan)	Omalovažavanje (bedan, neostvaren, okrivljuje druge)

U tabeli 2 dat je sintetički prikaz Eriksonove teorije, odnosno psihosocijalnih kriza u pojedinim stadijima i njihovih ishoda. U izradi ove sinteze korišćeni su radovi Eriksona od 1950-1982. godine (Chapman, 2010.).

Kako se ishodi iz prva četiri stadijuma manifestuju u adolescenciji (petoj psihosocijalnoj krizi). Poverenje se diferencira u poverenje u sadašnjost, optimizam u pogledu na budućnost, sposobnost sleđenja izabраниh ciljeva, dok nepoverenje ima suprotne efekte. Pozitivan ishod drugog stadijuma u adolescenciji se diferencira u samostalnost, spremnost na akciju, a negativan kroz bavljenje sobom i nesamostalnost. Pozitivan ishod treće faze vodi adolescenta u isprobavanje uloga pri oblikovanju identiteta, negativan ka fiksaciji uloga i dvoumljenju o vlastitim vrednostima. Pozitivan ishod četvrtog stadijuma olakšava u adolescenciji prihvatanje zadataka i učenje veština za efikasno njihovo savlađivanje, dok negativan ishod ima suprotne efekte.

Formiranje identiteta vodi u šestom stadijumu ka intimnosti, konfuzija identiteta pak ka izolaciji. Posledica negativnog ishoda iz pete psihosocijalne krize vodi do konfuzije autoriteta u srednjem odraslom dobu, a u poznom odraslom/staračkom dobu do vrednosne konfuzije (nesposobnost određivanja životnog smisla).

Pedagoške implikacije

Eriksonova teorija je interakcionistička i ima vaspitne implikacije na sva životna doba. Ne treba zanemariti činjenicu da razvoj pojedinca zavisi ne samo od uspešno dovršenih prethodnih vlastitih stadija, već i od ishoda narednih stadija kroz koje prolaze osobe koje su sa mladima u interakciji i prihvaćene su od mladih kao model. Otuda je Eriksonova teorija i svojevrсна teorija socijalizacije ličnosti iz koje i za područje vaspitanja, kojim se vrši namerna socijalizacija, imamo važne poruke. Ako vaspitači nastoje da mladima omoguće da realizuju svoje potencijale za kreativnošću, tada zahtevi moraju biti odmereni prema stanju zrelosti i nivou razvoja ega, što je povezano sa motornim, kognitivnim, socijalnim i psihoseksualnim stadijima.

Pijažeova teorija kognitivnog razvoja

Osnovne konstante u Pijažeovom učenju su princip razvojnosti i stadijalnosti kognitivnog razvoja. Pijaže razvoj tumači kao uspostavljanje ravnoteže kroz neprekidno odvijanje dvaju procesa: *asimilacije* i *akomodacije*. Pijaže nije shvatio razvoj ni kao nativista ni kao empirista, već kao interakciju organizma i sredine, gde posredstvom aktivnosti organizam asimilira sredinu i informacije primenjujući svoje strukture, a pri akomodaciji menja sheme/strukture u skladu sa osobenostima sredine, čime se postiže *adaptacija*.

Pijaže na razvoj gleda kao na autoformativan proces, samoregulaciju, a to znači na čoveka kao aktivnog, delotvornog činioca u interakciji. U situaciji kada sheme nisu u stanju da prime novu informaciju subjekt je izbačen iz ravnoteže, njegove sheme/strukture se akomodiraju novoj situaciji i ravnoteža se ponovo uspostavlja. Ovaj proces ponovnog uspostavljanja ravnoteže Pijaže označava kao *uravnovežavanje* (ekvilibracija). To je dinamička funkcija, koja je stalno povezana sa dečjim iskustvom sa okolinom. Psihički razvoj se sastoji u kretanju ka sve "pokretljivijoj" ravnoteži. Pri tome su psihičke funkcije preduslovi (one su pokretači, sredstvo) ali i produkti (krajnji cilj) određenih aktivnosti. Unutrašnje psihičke strukture se stvaraju iz spoljašnjih procesom interiorizacije. Prema Langerovoj (1981) interpretaciji Pijažeovog učenja "čovek se razvija u ono što će sopstvenim postupcima stvoriti od sebe".

Pijaže naglašava (1953) da je kognitivni razvoj u suštini razvoj fundamentalnih procesa a ne jednostavno dolaženje do nekih specifičnih saznanja ili informacija. Pijaže objašnjava kognitivni razvoj pomoću konstantnih, **invarijantnih funkcija**: *organizacije*, *adaptacije* i *ekvilibracije*, i **promenljivih saznajnih struktura** koje se menjaju kako se organizam razvija. Upravo po promenljivim saznajnim strukturama se razlikuje misao deteta od misli odrasle osobe. Pojedinaac u toku razvoja reorganizuje postojeće i integriše nova saznanja u celovitije i povezanije misaone strukture i time ih čini osmišljenijim, time što razdvaja bitnije informacije od manje značajnih. Osnovni misaoni procesi su već prisutni u prvim danima detetovog života.

Na relativno česta pitanja o ulozi nasleđa ili vaspitanja u razvoju mišljenja, koja su postavljali Pijažeu on odgovara (Anastasi, 1958) tzv. "formulom" za razvoj:

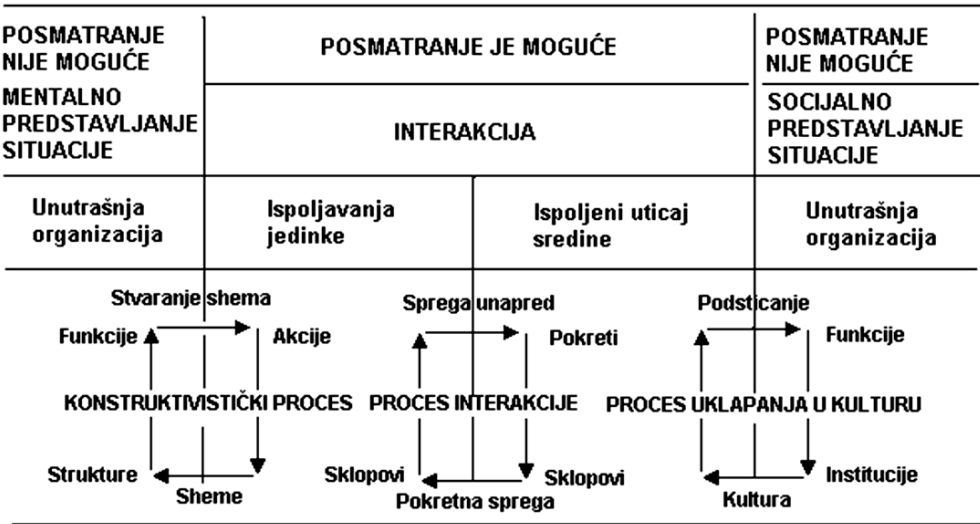
razvoj = telesna maturacija + iskustva sa fizičkom okolinom + socijalna iskustva + uravnovežavanje (ekvilibracija).

Na ovaj način Pijaže daje objašnjenje mehanizama koji generišu razvojne promene. Ovu svoju polaznu osnovu o odnosu učenja i razvoja Pijaže je zastupao i na međunarodnom kongresu psihologa u Moskvi 1966. godine, o čemu će kasnije biti više govora.

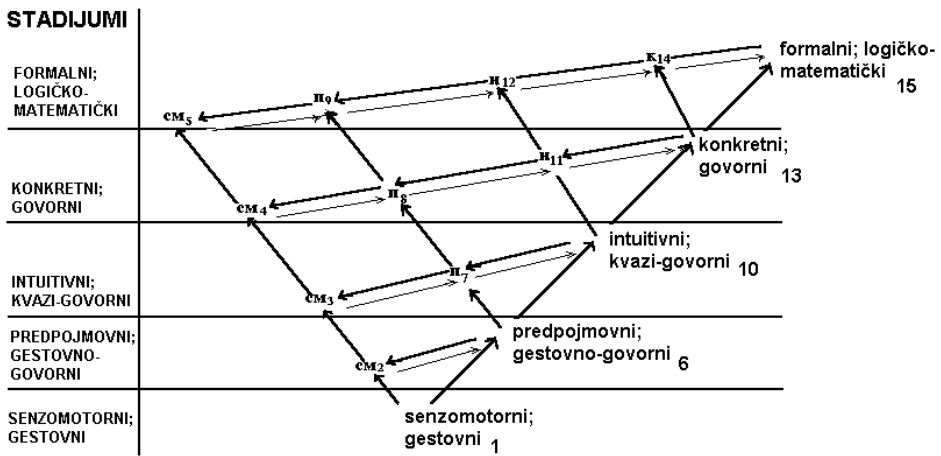
Redosled stadijuma je konstantan i sekvencionalan; svaki stadijum je neophodan za sledeći. Strukture se uklapaju jedna u drugu. Stadijume obeležavaju celovite strukture koje postaju nužne, ali to nisu bile na početku. Na primer: konkretne strukture postaju nužne kada su potpune strukture identiteta; formalne strukture postaju nužne kada su konkretne strukture potpune.

Dakle, Pijažeovi postulati su: (1) adaptacija organizma - autoregulacijom koja karakteriše "epigenetski sistem"; (2) adaptacija inteligencije u toku obrazovanja njenih struktura - zavisno od progresivnih unutrašnjih koordinacija i stečenog iskustva; (3) obrazovanje kognitivnih struktura neprekidnom interakcijom subjekta i objekta. Langer (1981) daje pregled interakcija varijabli koje utiču na razvoj kroz prikaze transverzalnog (slika 12) i longitudinalnog praćenja razvoja (slika 13).

Slika 12: Transverzalni prikaz razvoja



Slika 13: Longitudinalni prikaz razvoja



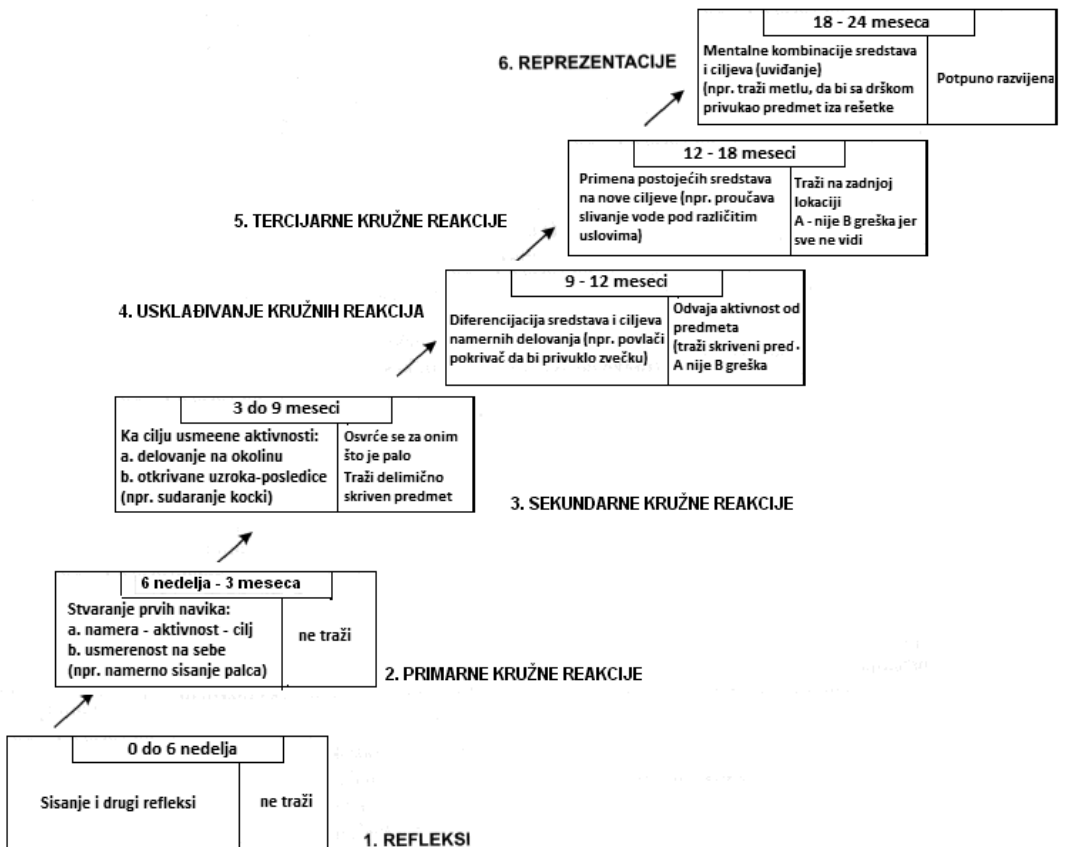
Stadijumi razvoja inteligencije

1. Senzomotorni stadijum (od rođenja do 24. meseca)

Pijaže je, prikazujući razvoj u senzomotornom periodu, opisao detetovo napredovanje od spontanih pokreta i refleksa do stečenih navika, i od stečenih navika do inteligencije. Ovaj stadijum kognitivnog razvoja Pijaže je podelio u šest posebnih faza (vidi prikaz na slici 14). *Prva faza* traje do kraja prvog meseca i karakterišu je refleksne aktivnosti i "vežba refleksa". *Druga faza*, od 2. do 4. meseca sadrži sve razvijenije oblike asimilacije što omogućava formiranje prvih navika u čijoj osnovi su *primarne kružne reakcije*: samopotkrepljujuće kružno ponavljanje aktivnosti (sisanje palca, drmanje predmeta koji proizvodi zvuk). U *trećoj fazi*, od 4. do 8. meseca, pojavljuje se *sekundarna kružna reakcija*: ponavljanje radnje koja ima prijatan ishod. Time što "proizvodi" takve promene

ponavljanjem akcije sekundarna kružna reakcija je prelaz između navika i pravog inteligentnog ponašanja. U tom periodu se počinje razvijati opažanje **stalnosti predmeta**, što odojče pokazuje posezanjem za predmetom, koji je delimično skriven. Prve tri faze, dakle, čine pripremu za pojavu senzomotorne inteligencije; četvrta faza, od 8. do 12. meseca, označava početak a peta razvoj senzomotorne inteligencije. Ako je privlačan cilj u opažajnom polju dete u *četvrtoj fazi* započinje da "konstruiše sredstvo" koordinacijom sekundarnih kružnih reakcija da bi rešilo problem. U toku *pete faze*, koja počinje oko 11-12 meseca, dete može samostalno da dosegne igračku (cilj), koja se nalazi van dohvata ruke, na taj način što privlači čebe (slučajno ili putem zamene) na kome leži igračka. Ovu reakciju deteta Pijaže svrstava u "traženje novih sredstava putem diferencijacije poznatih shema". U *šestoj fazi* dete postaje sposobno da pronađe nova sredstva interiorizovanim kombinacijama kojima se dolazi do uviđanja odnosa (insight). Umesto aktivnog isprobavanja dete koristi elementarne simboličke zamene (motorne simbole) kojima se reprezentuje transformacija spoljašnjih objekata.

Slika 14: Senzomotorni stadijum razvoja (desno je prikazan razvoj postojanog objekta)



□ Dete pored koga je poluotvorena kutija šibica u kojoj je jedna kocka pokušava najpre matnipulativnom operacijom da otvori kutiju (reakcija *pete faze*), ali posle neuspeha, ono ispoljava tu krajnje novu reakciju, reakciju prestanka delanja i pažljivog ispitivanja situacije (tokom kojega polako otvara i zatvara ruku, kao da imitira rezultat do koga treba da dođe, tj. povećanje otvora kutije): posle toga, iznenada, spušta prst u pukotinu i tako uspeva da otvori kutiju (Pijaže, 1990 str. 16-17).

Tercijarna kružna reakcija dovodi do namernog i sistematskog ispitivanja svojstava predmeta što predstavlja pravu kognitivnu aktivnost. Dete otkriva zahteve sredine i prema tome počinje da modifikuje svoje ponašanje. Kada se gestovnoj i glasovnoj signalizaciji predmeta i radnji pridruži korišćenje simbola onda akcija prelazi na unutrašnji plan: dete razmišlja pre radnje. Simbolička misao se manifestuje kroz odloženu imitaciju, simboličku igru i uključivanje govora u pokazivanje.

Inteligencija se javlja mnogo pre pojave govora - ali to je praktična inteligencija koja koristi opažaje i pokrete organizovane u "akcione sheme" (korišćenje sredstva za dohvatanje cilja: sa 11 meseci povlačenjem pokrivača, sa 18 meseci korišćenjem štapa). Dete počinje sa "eksperimentima" (bacanje predmeta) i koordiniranjem izgrađenih akcionih shema.

Inhelderova dodaje da se koordiniranje akcija vrši pomoću recipročne (uzajamne) asimilacije. Koordinacije mogu:

- međusobno povezivati akcije subjekta i
- odnositi se na detetove akcije na objekte, i obratno.

Koordinacijom počinje praktična inteligencija. To dovodi do obrazovanja objektivnog univerzuma u kome se sopstveno telo pojavljuje kao elemenat (kao i drugi elementi), i kome se suprotstavlja unutrašnji život, smešten u vlastitom telu subjekta.

Ovu intelektualnu revoluciju obeležavaju četiri procesa:

1. Obrazovanje *kategorije objekta* - krajem prve godine javlja se traganje za objektom van vidnog polja i to je početak eksternalizacije materijalnog sveta.

2. Obrazovanje kategorije objekta omogućava obrazovanje *kategorije prostora* - dete uspeva da rekonstruiše putanje, predviđa kretanje, koordinira pokrete - a to je tesno povezano sa senzomotornom inteligencijom.

3. Obrazovanje *kategorije vremena* - paralelno sa objektivacijom uzročnosti dete uspeva da rekonstruiše kratke vremenske nizove.

4. Obrazovanje *kategorije uzročnosti* - uzročnost je najpre povezana sa sopstvenom aktivnošću u njenom egocentrizmu. ("magijsko - fenomenistička"). Tokom druge godine dete razabira uzročne odnose među objektima i na taj način, ono objektivira uzročne odnose i smešta ih u prostor.

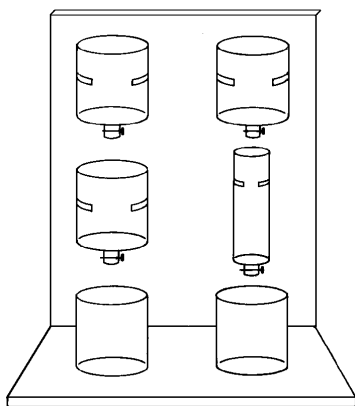
Sve četiri kategorije samo su praktične ili čisto akcione, a još uvek nisu pojmovi u pravom smislu reči.

Pijažev rezime: «Ukratko, u svim oblastima otkrivamo vrstu kopernikanske revolucije, koja omogućava senzomotornoj inteligenciji da izvuče zametke razuma iz njegovog nesvesnog i radikalnog egocentrizma, da bi ih smestila u "univerzum" koji je toliko "praktičan", a tako malo "refleksivan"». Inhelder dodaje da će tek zahvaljujući semiotičkoj funkciji te akcije postepeno prerasti u misaone operacije.

Stupanj senzomotornog razvoja se pomera sa podstupnja mentalnih kombinacija, na same **spособnosti reprezentacije**, koje se pojavljuju između osamnaestog i dvadeset četvrtog meseca. Dete sada na okolinu oko sebe ne deluje više neposredno (sa probama i greškama), nego je mentalno sposobno da zamisli (predvidi) svoje aktivnosti pomoću predstava o realnosti (ima uvid). Postojanost predmeta je u tom periodu potpuno razvijena, jer je mališan sposoban da u mislima takođe predstavi i premeštanje predmeta, koje neposredno (stvarno) nije videlo.

2. Preoperacioni stadijum (od 2 g - 7 g)

Preoperacioni stadijum je priprema za konkretne operacije. Pojava simboličke (semiotičke) funkcije koja pored jezika uključuje mentalne predstave, odloženo podražavanje - označava razvoj novog stadijuma na kome dete koristi simbole i nije više ograničeno na radnju. Na ovom stupnju dete mora da pojmovno rekonstruiše sve što je u senzomotornom periodu naučilo na nivou radnji i izgradilo pomoću shema. U tom periodu se razvija govor, formiraju predstave, dolazi do "interiorizacije" radnje. To vodi razvoju sposobnosti anticipacije: predviđanju posledica svojih akcija i akcija predmeta. Oko četvrte godine počće mentalno razvrstavanje objekata što označava početke klasifikacije. Međutim, intuitivnim mišljenjem dominiraju perceptivna iskustva. Pijaže to ilustruje ogledom sa presipanjem tečnosti (perli) gde dete koje je ovladalo konstantnošću percepcije ne može da proširi to saznanje na kolekciju objekata (slika 15).



Slika 15: Pribor za ispitivanje konzervacije količine materije

□ U gornje dve čaše se do pola sipa tečnost (sok) sve dok se dete (ispitanik) ne saglasi da u obe čaše ima isto soka. Nakon toga se sok ispušta u čaše ispod (drugi red) i dete pita: "Da li u obema čašama ima isto soka da se pije?" Nakon odgovora tečnost se ispušta u čaše na dnu (koje su istog oblika i veličine kao prvi par na vrhu).

Nalazi eksperimenta pokazuju da dete staro 4-5 godina izjavljuje da je u drugom redu više soka u čaši koja je uska i visoka - nadvladao je perceptivni efekat i dominacija centracije: obraćanje pažnje samo na jednu karakteristiku (dimenziju) čaše. Do promene mišljenja deteta ne dovodi ni ponavljanje ogleda.

Karakteristike preoperacionog mišljenja su: dominacija želja, zavisnost od opazajnog iskustva, korišćenje vlastitog gledišta (egocentrizam), u mišljenju (objašnjavanju) ne koristi indukciju (od pojedinačnog ka opštem) i dedukciju (od opšteg ka pojedinačnom) - u mišljenju dominira *transdukcija*: od pojedinačnog ka pojedinačnom, zbog čega izostaje pravo objašnjenje pojave.

□ Napuštanje egocentrizma (decentracija) je mnogo teža i vremenski duža na planu reprezentacije nego na planu akcije (gde je trajala bar 18 meseci). Pijaže navodi sledeći primer: dete će tek oko 4-5 godine znati da pokaže svoju "desnu" i svoju "levu" ruku, iako ih možda razlikuje već od stadijuma akcije; ali iako zna da primeni ove pojmove na svoje telo, trebaće mu još dve ili tri godine da shvati da je drvo viđeno, pri odlasku, na desnoj strani puta, pri povratku sa leve strane, ili da se desna ruka osobe koja sedi naspram deteta, nalazi naspram njegove leve ruke. Još

mu više vremena treba da prihvati da objekt B koji se nalazi između A i C može u isto vreme da bude desno od A i levo od C (Pijaže, 1990).

Intuitivno mišljenje dovodi do delimične akomodacije. Na primer: ako se u cev stave bela, crna i žuta kuglica dete će predvideti da će se na izlazu kuglice pojaviti istim redosledom. Međutim, ako se cev obrne za 180° ono to više nije u stanju. U prvom slučaju dete je uspelo jer interiorizovane slike opažaja i pokreta produžavaju senzomotorne sheme; u drugom slučaju dečju intuiciju ograničava nedostatak reverzibilnosti: da se pored anticipiranja nastavka akcije mogu rekonstruisati njena prethodna stanja i poništiti transformacije vraćanjem (u mislima) na početak. Na ovom stupnju dete obrazuje *strukture kvalitativnog identiteta*, ali u ovim preoperacionim funkcijama dete još nije u stanju da uzme u obzir nekoliko aspekata situacije, još nije dostiglo logiku reverzibilnosti.

3. Stadijum konkretnih operacija (7/8 - 11 g)

U ovom stadijumu javljaju se celovite strukture grupisanja (serijacija, klasifikacija, korespondencija) koje omogućavaju kvantifikovanje, reverzibilno mišljenje i nastajanje pojmova konzervacije. Intuicije (interiorizovani opažaji) se preobražavaju u operacije čim obrazuju celovite sisteme koji su kompozabilni i reverzibilni. Reverzibilnost konkretnih operacija znači da se one mogu odvijati u dva smera, tj. da mogu biti invertovane, obrnute. Npr. logičko ili matematičko spajanje (sabiranje) može da se preokrene u razdvajanje (oduzimanje). Dete koje konkretno operacionalno rešava problem još uvek je usredsređeno na manipulisanje stvarima, bez obzira što ih zamišlja.

Konkretno operacije su interiorizovane akcije koje su postale reverzibilne i one su međusobno usklađene jer obrazuju sistem za koji u celini važe ista pravila. To je preduslov da nastanu logičke operacije kojima se formiraju pojmovi konzervacije (pomeranja, *décalage*) materije oko 7-8 godine, težine oko 9-10 godine i zapremine oko 11-12 godine, klase objekata i odnosi među njima. Konzervacija je razumevanje da se kvantitativna svojstva predmeta (broj, količina, težina, zapremina itd.) ne menjaju uprkos promenama u njegovom spoljašnjem izgledu. Prema Pijažu pojmovi konzervacije predstavljaju podvrgavanje percepcije razumu, odnosno shvatanje razlike između onoga kako pojave izgledaju i onoga što stvarno jesu.

Formiranje konzervacija detetu olakšava shvatanje i primena dva važna logička principa. Prvi je *ekvivalentnost*: ako je $A = B$, a $B = C$, onda je i $A = C$. Da bi se pokazala istinitost ovog logičkog pravila nije neophodno provoditi merenje. Drugi princip sastoji se u tome da dete shvata da *objekti imaju nekoliko merljivih karakteristika* koje se mogu nalaziti u različitim odnosima, i da na to treba obratiti pažnju (*decentracija*). Sada dete shvata da se mnogi termini kao što su "viši" "kraći", "tamniji", odnose ne samo na karakteristike objekata već i na uzajamne odnose među njima. Poimanje relativnosti odnosa omogućava detetu da istovremeno posmatra nekoliko objekata i upoređuje ih među sobom.

□ Na stadijumu konkretnih operacija u ogledu presipanja tečnosti (slika 40) dete od 7-8 godina reći će "isto je soka", "samo smo ga presipali", "ništa nismo dodali ni oduzeli (prosti ili zbirni identitet); "možemo vratiti kao što je bilo ranije" (reverzibilnost inverzijom); "čaša je viša ali i uža, pa je to onda isto" (kompenzacija ili reverzibilnost reciprociteta odnosa).

Pijaže počinje od ogleda o konzervaciji jer mu se čini da su oni najbolji znak za prirodnu, a ne samo logičku realnost operacija (interiorizovana akcija koja je postala reverzibilna). Logička definicija: operacija je ono što transformiše stanje A u stanje B, ostavljajući prilikom transformacije bar jedno svojstvo invarijantnim, sa mogućim vraćanjem B u A koje poništava transformaciju.

Način ispitivanja konzervacije









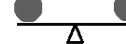




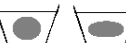
Ogledi sa glinenim lopticama

Ovim ogledima se ispituje konzervacija materije, težine i zapremine - preinačavanjem oblika loptice.

Za svaki od proučavanih pojmova nađena su tri nivoa:

- nekonverzacija,
- prelazni stupanj, i
- konzervacija.

Slika 16: Zadaci za ispitivanje pojmova konzervacija²

Zadaci konzervacije	Prvi korak: utvrđivanje početne jednakosti	Drugi korak: izvodimo promenu	Postavljanje pitanja detetu	Najčešći odgovori u preoperacionom stadijumu
Broj			Da li u oba reda ima isto krugova ili ih je u jednom više?	U dužem redu je više.
Količina tečnosti			Da li je u obe čaše jednako vode ili je u jednoj više vode?	U višoj (visokoj) čaši je više vode.
Dužina			Da li su oba štapića jednake dužine ili je jedan duži?	Ta desna (ili leva) je duža.
Diskontinuirana količina			Da li je u oba komada jednaka količina gline ili u jednom ima više?	U kobasici je više.
Težina			Da li su dve grudve iste težine ili je jedna teža?	Lepinja je teža.
Površina			Da li obe krave imaju isto trave da pasu ili jedna ima više?	Ova (kod koje su blokovi trave skupa) ima više trave da pase.
Zapremina			Da li će kada vratimo komade nazad u vodu, voda u obe čaše biti jednako visoka ili će u jednoj biti viša?	Voda će u čaši u koju dodamo kobasicu biti viša.

Na početku se detetu pokažu 2 predmeta koja su ista po nekoj kvantitativnoj osobini (količini, težini itd.) i po izgledu. Detetu se postavlja pitanje da li su predmeti po toj osobini jednaki. Kada dete potvrdi, pred njegovim očima se izgled jednog predmeta izmeni. Detetu se ponovo postavlja pitanje da li su predmeti jednaki po toj kvantitativnoj osobini (količini, ili težini itd.)

Dete na preoperacionom stadijumu smatra da predmeti više nisu jednaki po kvantitativnoj osobini, jer njegovim rezonovanjem dominira percepcija i jer se usredsređuje na samo jednu dimenziju predmeta (tipični odgovori: ovde ima više plastelina jer je deblje, ovde ima manje vode jer je niže).

Dete na stadijumu konkretnih operacija poseduje pojam konzervacije, odnosno shvata da kvantitativna svojstva predmeta ostaju ista uprkos promenama u njihovom spoljašnjem izgledu.

² Na stadijumu konkretnih operacija deca daju tačne odgovore jer shvataju da svojstva predmeta ostaju ista uprkos promenama u njihovom spoljašnjem izgledu; mišljenje je reverzibilno i deca koriste operacije: (a) prosti ili zbirni identitet, (b) reverzibilnost inverzijom i (c) kompenzaciju ili reverzibilnost reciprocity odnosa.

Konkretno operacije čine prelaz između akcija i opštijih logičkih struktura (formalnih operacija) koje sadrže kombinatoriku i strukturu "grupe" koja povezuje dva moguća oblika reverzibilnosti. Nalazi pokazuju da se i konkretne operacije mogu koordinirati u celovite strukture koje Pijaže naziva "grupisanja" jer stvaraju postepena povezivanja i sadrže kompozicije direktnih operacija.

Vrste konkretnih operacija

Serijacija

Klasifikacija

Matrice klasa

Matrice relacija

Formiranje pojma broja i aritmetičkih operacija

Operacije koje se odnose na vreme, prostor i slučaj (tzv. infralogičke operacije)

Serijacija (oko 7. godine) je sposobnost sređivanja objekata po nekom merljivom parametru. Sistematska serijacija zahteva razumevanje dvostruke relacije $>$ i $<$ (reverzibilnost redosleda). U procesu serijacije koristi se sistematska metoda kojom se neorganizovani elementi sređuju po rastućoj ili opadajućoj veličini: porede se dva po dva elementa, najpre najmanji, a zatim najmanji od onih koji ostaju. Metoda je operacionalna jer se primenjuje reverzibilnost putem reciprociteta: ma koji element unapred je shvaćen kao istovremeno veći od prethodnog i manji od sledećeg. Na istom uzrastu (7. ili 8. godina) dete izvodi serijalne veze: dete sređuje ljudske figure po veličini i dodaje im odgovarajuće štapove.

Serijacija pokazuje da je dete ovladalo *principom tranzitivnosti*, deduktivnom kompozicijom, koja omogućava prohodnost odnosa bez ukazivanja na meru tih odnosa: ako je $A > B$, a $B > C$, onda (mora biti da) je $A > C$.

Klasifikacija (oko 8. godine) je mentalna operacija kojom se grupišu predmeti u određene klase prema datom kriterijumu, na primer: "Stavi zajedno ono što je isto". Klasifikacija predstavlja uklapanje delova u celinu ili, obratno, rastavljanje celine na delove.

Principi klasifikovanja:

- Klase su uzajamno isključive
- Svi članovi jedne klase imaju jedno ili više zajedničkih svojstava (intenzija klase)
- Mogućno je nabrojati sve članove klase (obuhvat ili ekstenzija klase)

Načini ispitivanja klasifikacija

Klasifikacija se ispituje tako što se deci prikažu razni predmeti (npr. geometrijske figure, životinje, kućni predmeti itd.) i traži da "stave zajedno stvari koje su slične"

1. Nivo **figuralnih kolekcija**: dete stavlja elemente zajedno zato što se slažu iz bilo kog razloga, uključujući i sličnost (npr. eksere i čekić, ili stavlja trougao na kvadrat da bi napravio kuću).

2. Nivo **nefiguralnih kolekcija**: Predmeti koji su međusobno slični se raspodeljuju na male gomile (npr. kvadrati). Kada već konstruišu jednu gomilu deca uspevaju da je podele u potkolekcije (npr. mali i veliki kvadrati) ili da je spoje sa drugim kolekcijama (npr. spoje kvadrate i pravougaonike nasuprot krugovima)

Na stadijumu konkretnih operacija dete konstruiše odmah hijerarhijske klasifikacije sa naizmeničnim kombinovanjem silaznih (deljenje na potkolekcije) i uzlaznih (postupno spajanje potkolekcija) postupaka. Osim toga, na stadijumu konkretnih operacija dete shvata logički odnos inkluzije između nadređene klase i njoj podređenih klasa i shvata kvantifikaciju inkluzije (da je podređena klasa manja od nadređene klase jer je njen deo).

Kvantifikacija inkluzije je shvatanje da je podređena klasa deo nadređene klase i da je manja. Ispituje se tako što npr. detetu pokažemo deset drvenih perli od kojih je sedam crnih i tri bele. ◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆

Postavimo pitanja: da li ima više crnih ili belih perli, da li ima više drvenih ili crnih perli.

Dete na preoperacionom stupnju tvrdi da ima više crnih nego drvenih perli, jer se usredsređuju (centriraju) na delove i ne porede celinu (koja je u opažaju razrušena) sa delovima.

Dete na stadijumu konkretnih operacija može istovremeno da misli i o celini i o delovima, na osnovu reverzibilnosti mišljenja, i shvata da drvenih perli ima više, jer deo (potklasa) ne može biti veći od celine.

Na stadijumu konkretnih operacija deca već otkrivaju da određene karakteristike objekta mogu istovremeno pripadati u nekoliko kategorija, što Pijaže označava kao *manipulaciju klasa i odnosa*.

I serijacija i klasifikacija počivaju na **aditivnim operacijama**, bilo sa relacijama bilo sa klasama. Ovde se spontano javljaju i multiplikativna "grupisanja" koja se odnose na više serijacija ili više klasifikacija istovremeno.

□ Primer multiplikativne klasifikacije:

Devojčica od 6;6 g klasifikuje kvadrate i krugove, i jedni i drugi su crveni i plavi; počinje sa kolekcijama oblika – kvadrati i krugovi, zatim ih deli prema boji (crveni i plavi), tada zapaža da se crveni i plavi mogu spojiti nezavisno od oblika i stavlja crvene krugove ispod crvenih kvadrata, a plave krugove ispod plavih kvadrata – što predstavlja tabelu sa dva ulaza.

Pokazuje: "Ovde su okrugli a ovde četvrtasti (horizontalno), ovde crveni a ovde plavi (vertikalno)".

Međutim, konkretne operacije su još uvek vezane za same objekte, moraju imati predstavnici i opažajni identitet, i zbog toga ne sagledavaju sve mogućnosti transformacije. One se još ne odnose na verbalno iskazane hipoteze. Dete na ovom stadijumu ima teškoća da reši takav zadatak: "Edita je viša od Suzane, Lili je niža od Suzane. Ko je najviši?" Međutim, ako je problem zadan slikom na kojoj su tri devojčice i postavi isto pitanje - odgovor je detetu (smešno) lak.

Pojam **broja** je kod deteta u neposrednoj vezi sa stvaranjem serijacije i uključivanjem (inkluzijom) klasa. Broj je originalna nova sinteza koja se obrazuje u uskoj vezi sa serijacijom i klasifikacijom; pojam broja nastaje kao sinteza redosleda nizanja sa inkluzijom (uključivanjem, obuhvatanjem): $\{(1) \rightarrow 1\}$. Dakle, dete uči brojeve prema redosledu njihovog nizanja, a taj niz predstavlja prirodnu operacionu strukturu. (Prebrojavanje je fizička akcija a sabiranje mentalna operacija koja ima sistem i pravila).

Merenje je prostorna operacija: sinteza deljenja i premeštanja. Operacija merenja nastaje oko 7. ili 8. godine i prethodi joj niz faza spontanog dečjeg merenja.

- Operacija deljenja kontinuuma, odgovara inkluziji, i počiva na blizinama, a ne na sličnostima;

- sređivanje delova, što odgovara serijaciji; i

- sinteza deljenja i premeštanja = merenje.

Operacione strukture koje se tiču **prostora** su: topološke operacije - konstruisanje redosleda i konzervacije blizina; euklidovske strukture - operacione konstrukcije konzervacije dužina, površina i zapremina kao i izgrađivanje sistema koordinata (horizontalnih i vertikalnih); projektivne strukture - transformacije perspektiva.

Operacije koje se tiču **vremena** obuhvataju operacije sređivanja: nizanje događaja prema njihovom redosledu; operacije deljenja i uklapanja: podele intervala vremena (trajanja) i uklapanje manjih intervala u veće; vremenska metrika: odabiranje jednog intervala kao jedinice i njegovom nanošenju na druge intervale (sinteza deljenja i premeštanja).

Pojam **brzine** - dete (8. g) najpre poredi brzine dva pokretna tela i smatra da je brže ono koje pretekne drugo (ne uzima u obzir pređeni put). Na uzrastu od 10. -12. godine pojam brzine se izgrađuje u svom metričkom obliku povezivanjem vremena (trajanja) i pređenog puta; metričke operacije se mogu odnositi i na jedno pokretno telo čija je brzina određena relacijom $v = s/t$.

Ograničenja mišljenja na stadijumu konkretnih operacija

Operacije su samo parcijalno povezane (npr. nema integracije negacije i reciprociteta koji predstavljaju dva oblika reverzibilnosti).

Konkretno operacije su misaone operacije o realnim predmetima ili njihovim intuitivnim zamenama, ali nisu operacije pomoću iskaza – dete ne može da izračuna sva moguća rešenja problema sa kojim je suočeno.

Konkretno operacije nisu nezavisne od sadržaja (formiraju se postepeno, od jednog domena ka drugom).

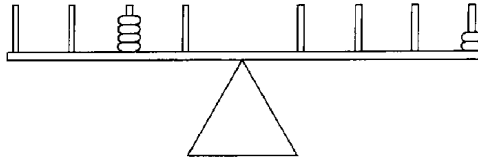
4. Formalne operacije (posle 11/12. g)

Na stadijumu formalnih ili propozicionih operacija dete je sposobno da koristi hipotetičko-deduktivno mišljenje: da manipuliše postavkama, idejama i zaključuje na osnovu verbalnih iskaza. Sposobnost formalnog rasuđivanja omogućena je odvajanjem forme ovih operacionih struktura od sadržaja. To znači dete nije više prinuđeno da rasuđuje neposredno na konkretnim objektima ili manipulišući tim objektima već je u stanju da na osnovu značenja reči na mentalnom planu operiše i zamišlja rešenja - raznovrsne transformacije i uz to da logičku interpretaciju rezultata ovih ispitivanja.

Osim toga da bi proveravala hipoteze, uspostavila vezu između hipoteze i zaključka, osoba mora biti "sposobna za izvođenje "operacije operacija". Glavna obeležja formalnih operacija su (a) kombinatorika i (b) grupa dve reverzibilnosti (*negacija i reciprocitet*), INRC - grupa četiri transformacije.

Kombinatorika predstavlja generalizaciju operacija koje su stečene u stadijumu konkretnih operacija, jer se na ovom stadijumu pored kombinovanja objekata, kombinuju sudovi operacijama hipotetičko-deduktivnog mišljenja. Slično je i sa grupom dve reverzibilnosti (inverzija N i reciprocitet R; I je direktna operacija ili "identična transformacija", a C je korelativna ili dvojna transformacija, tj. inverz reciproka).

□ Na primeru klackalice (slika 17) može se ilustrovati obrazovanje operacione sheme grupe INRC ($I/R = C/N$: povećane težine prema smanjivanju udaljenosti jednako je povećanju udaljenosti prema smanjivanju težine).



Slika 17: Klackalica koju treba dovesti u ravnotežu

Tipovi zadataka čije rešavanje omogućavaju formalne operacije

Kombinatorika objekata i kombinatorika iskaza

Proporcije

Dvostruki sistem referenci

Razumevanje hidrostatičke ravnoteže

Pojmovi verovatnoće

Eksperimentalno mišljenje itd.

Kombinatorika objekata

Npr. damo detetu žetone u više različitih boja (oblika): ●●●●◆◆◆◆♣♣♣♣♥♥♥♥ zahtevajući od njega da ih kombinuje u grupama dva po dva.

Dete na nivou konkretnih operacija će uspeti da napravi samo nekoliko kombinacija, radeći pokušajima i pogreškama. Npr. ●◆ ♠♥ ◆♥

Dete na nivou formalnih operacija će pristupiti problemu sistematski i realizovati sve kombinacije:

- ◆◆ ♠♣ ●♥
- ◆♠ ◆♥
- ♠♥

Kombinatorika iskaza

Osoba na stadijumu formalnih operacija je sposobna da kombinuje ideje, ili hipoteze, u obliku afirmacija, ili negacija i da tako upotrebljava logiku iskaza: operacije kao što su implikacija (ako... onda...), disjunkciju (ili... ili... ili oba), ekskluziju (ili... ili...) itd.

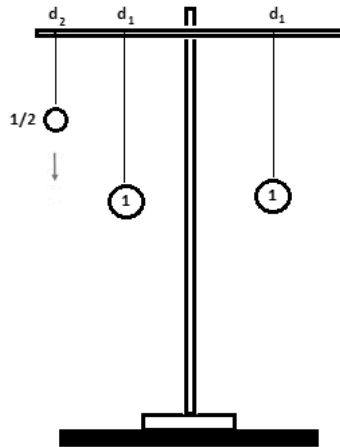
Proporcije

Pojam proporcije se javlja od 11-12 godina u različitim područjima najpre u kvalitativnom, logičkom obliku, a zatim u kvantitativnom obliku.

Primer vage (slika 18):

Dete počinje da shvata da se polazeći od dve jednake težine (T) na istom rastojanju (D) od centra, ravnoteža održava pri smanjivanju, ali udaljavanju jedne i pri povećanju i približavanju centru druge veličine ($T/D=2T/2D$)

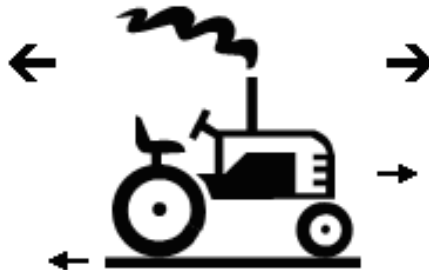
Slika 18: Vaga



Dvostruki sistem referenci

Dete na stadijumu formalnih operacija shvata da igračka koja se kreće u jednom smeru po daščici koja se kreće u suprotnom smeru ostaje nepomična u odnosu na spoljašnju tačku zato što kretanje daščice kompenzuje kretanje igračke

Slika 19: Podloga i igračka kreću se u suprotnim smerovima



Razumevanje hidrostatičke ravnoteže

U jedan krak cevi oblika slova U koja je do polovine napunjena tečnošću različite gustine (voda, alkohol, glicerin) stavimo klip i opterećujemo ga različitim težinama, a ispitanik treba da predviđa podizanje nivoa tečnosti u drugom kraku.

Mala deca ne razumeju akciju i reakciju, tj. misle da će težina tečnosti delovati u istom smeru kao i težina klipa.

Na nivou formalnih operacija osoba razlikuje i koordinira delovanje težine klipa I, njenog inverza N (uklanjanje težine), reakciju tečnosti R, koja deluje suprotno od I i inverza C (smanjivanje težine tečnosti) koje deluje u istom smeru kao I.

Pojmovi verovatnoće

Osobe na stadijumu formalnih operacija postaju sposobne da procene verovatnoću da se iz kutije koja sadrži npr. 3 crvene, 2 plave i 4 žute kuglice izvuku dve kuglice iste boje. Ovo je moguće na osnovu kombinatorike koja pruža uvid u sve moguće asocijacije datih elemenata i shvatanja proporcija (shvatanje da je npr. verovatnoća $3/6$ jednaka $2/4$)

Ekperimentalno mišljenje

Propozicionalne kombinacije predstavljaju osnovu "eksperimentalnog duha" koji se formira na ovom stadijumu, a koji predstavlja sposobnost osobe da diferencira faktore, postavlja i proverava hipoteze i tako vrši indukciju zakona.

Ovo se može ilustrovati u eksperimentu sa klatnom i u eksperimentu o elastičnosti.

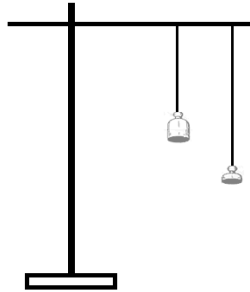
Ekperiment sa klatnom

Od deteta tražimo da odredi od kojih faktora zavisi frekvencija oscilacije klatna. Pokažemo mu da se kratko, teško klatno brzo njiše, a da se dugačko, lagano klatno sporo njiše.

Deca na preoperacionom stadijumu obraćaju pažnju samo na jedni dimenziju: reći će da se kraće klatno njiše brže, ili da se teže klatno njiše brže (zavisno od toga šta im se opažajno nameće).

Deca na stadijumu konkretnih operacija će reći da se kraće i teže klatno njiše brže jer to opažaju, ali ovo nije tačan odgovor, jer je težina zapravo irelevantna.

Slika 20: Klatno



Adolescenti na stadijumu formalnih operacija se oslobađaju od prevlasti dva posmatrana slučaja (kratko/teško i dugačko/lako) i vide ih kao dve od 4 moguće kombinacije varijabli težine i dužine, od kojih svaka ima po dve vrednosti. Oni će reći da odgovor mogu dati kada empirijski provere i dve prethodno neisprobane kombinacije (kratko/lako i teško/dugačko). U osnovi njihovog rezonovanja je sistematska kombinacija faktora, iz koje izvode hipoteze i proveravaju ih.

Psihološke posledice dostizanja formalnih operacija

Na stadijumu formalnih operacija se sazajno polje proširuje sa domena realnosti na domen mogućnosti (stvarnost se shvata kao jedna od mogućnosti) što dovodi do osobenosti ponašanja adolescenata u celini: osporavanje postojećeg, bunt, isprobavanje raznih uloga, traženje ličnog identiteta, stvaranje teorija (npr. filozofskih, socioloških, religioznih) itd.

□ Postformalno mišljenje odraslih

Savremeni razvojni psiholozi, koji proučavaju psihologiju odraslih, na bazi empirijskih istraživanja, smatraju, da se mišljenje u odraslosti može razvijati u smeru veće složenosti od onog, karakterističnog za formalnogički stadijumu koji je Pijaže opisao kao razvojno najviši. Postformalno mišljenje odraslih bi u poređenju sa formalnogičkim bilo fleksibilnije i na nove načine prilagođeno

svakodnevnom životu. Odrasli razvijaju načine mišljenja, koji su kvalitativno drugačiji od konkretnog ili formalnogičkog, vezani pre svega za konkretni profesionalni i socijalni kontekst, u kome deluju. Kao ilustraciju razvoja postformalnog mišljenja odraslih navodimo Šejovu stadijalnu teoriju kognitivnog razvoja koja obuhvata čitavu ontogenezu: stadijum sticanja znanja (detinjstvo i adolescencija), stadijum upotrebe (rana zrelost), stadijum odgovornosti (srednja i pozna zrelost), reintegrativni stadijum (staračko doba). Šejova teorija sve Pijažeove stadijume stavlja u "stadijum sticanja", a dalji kognitivni razvoj posle adolescencije prikazuje kroz naredna tri stadijuma čiji nazivi ukazuju da je autor svoje empirijske nalaze interpretirao kao promene u raznovrsnosti upotrebe intelekta uz razvoj novih sazajnih kompetentnosti u različitim periodima odraslosti (Schaie i Willis, 1991). (Šire o ovome videti u poglavlju *Odraslo doba* u ovoj knjizi).

Pojam uzročnosti

Pijaže je ispitivao kako deca shvataju i objašnjavaju prirodne pojave, tumače nastale promene. Na osnovu toga tvrdi da postoji razlika u pogledu funkcionisanja dečjeg mišljenja i u pogledu logike (logički egocentrizam) kojom deca dolaze do tih shvatanja, u poređenju sa mišljenjem odraslih.

Prateći razvoj shvatanja kauzalnih odnosa Pijaže nalazi sedamnaest oblika ispoljavanja dečjih objašnjenja:

1. motivacioni uzrok - psihološka kauzalnost: sve što se dešava prouzrokovao je čovek;

2. finalizam - "reka teče da bi stigla u jezero";

3. fenomenalizam - "kamen tone zato što je crn";

4. participacija - "senke u sobi se stvaraju zbog senki napolju";

5. magijska uzročnost - desiće se ono što ja (neko) pomisli (kaže);

6. moralna uzročnost - čamac pliva da se ljudi ne udave;

7. artificijelizam - prirodne pojave i objekte stvara čovek;

8. animizam - predmeti su živi, imaju unutrašnje "motore" koji im daju snagu;

9. dinamička uzročnost - odbačen je animizam ali predmeti i dalje imaju neku unutrašnju snagu;

10. reagovanje okoline - predstavlja prvo dečje fizičko objašnjenje u traženju odgovora "kako" (pedale pokreću bicikl);

11. mehanička uzročnost - (7-8 godina) odbacuje se dinamizam i okolina, uzrok je spoljašnje dejstvo (oblake goni vetar);

12. uzročnost nastajanja - rasta tela jednih iz drugih (oblaci su nastali iz dima);

13. spajanje elemenata - stvari ne rastu već nastaju od sitnih delova (sunce od oblaka koji se kotrljaju);

14. sheme kondenzacije, zgušnjavanja - kamen je nabijena zemlja;

15. objašnjavanje atomskim sastavom - kamen je od zrnaca peska;

16. prostorno objašnjenje - (9-10 godina) vode ima više jer je podiže zapremina potopljenog tela;

17. objašnjenje posredstvom logičke dedukcije - (10-11 godina) to je *prava uzročnost*, deca tačno odgovaraju zašto je u spojnim sudovima nivo vode isti.

Mnogi autori su u svojim ispitivanjima proveravali Pijažeove zaključke. Među njima su zapažena istraživanja M. Jovičića (1974) koji je ukazao da je bitan sadržaj mišljenja - šta deca objašnjavaju i koliko je to pojava koja je bliska dečjem iskustvu. Pravilna objašnjenja

dete najpre nalazi u predmetnoj delatnosti, zatim za pojavno (perceptivno) date situacije i objekte, pa tek onda za ono što je verbalno dato.

Jovičić (1974) je utvrdio stupnjeve u razvoju kauzalnosti:

- odsustvo bilo kakvog shvatanja uzročnosti (do 4. godine);
- dete navodi uzrok - bez objašnjenja kako deluje (4 i 5 godina);
- shvatanje kauzalnih odnosa - kako uzrok izaziva posledicu, ali od 5-8 godine odgovori su često netačni i zasnivaju se na čulno-konkretnom obliku eksplikativnog principa; od 8. godine objašnjenja su sve tačnija i ne oslanjaju se samo na pojavno dato već je shvatanje uzročno-posledičnih veza zasnovano na fizičkim uzrocima i simboličkim komponentama.

Savremeni razvojni psiholozi (Wellman, 1990). ukazuju da među začetnike proučavanja **teorije uma** možemo uvrstiti Pijažea (1939), jer je sa postavljanjem pitanja detetu, kao što su *Odakle dolaze snovi? Šta misliš o tome?*, upućivao ih ka poimanju (svesnosti) svojih mentalnih procesa i mentalnih procesa drugih. Na osnovu odgovora je zaključio, da deca do šeste godine starosti ne prave razliku između mišljenja odn. snova i realnih fizičkih entiteta. Pijaže je takav način mišljenja nazvao **realizmom**.

Odnos jezika i mišljenja s genetičkog stanovišta

Pijaže polazi od odnosa jezika i mišljenja i razmatra ga sa tačke gledišta obrazovanja inteligencije i, naročito, logičkih operacija.

I. Mišljenje i simbolička funkcija

Nastankom govora uočavamo novine u razvoju inteligencije:

- akcionoj inteligenciji dodano je mišljenje, i
- objekte i događaje umeće u konceptualni i relacioni okvir, ali, Pijaže ističe, da nije samo usvajanje jezika odgovorno za preobražaje.

Navedene novine možemo smatrati početkom reprezentovanja i reprezentacione shematizacije - ali osim govora (sistema znakova) tome su izvor i simboli - simbolička igra, odložena imitacija i mentalne slike. Dakle, simbolička funkcija je šira od jezika. **Ona se sastoji u razdvajanju oznaka od označenog.**

Pijaže zaključuje da mišljenje prethodi govoru - a govor temeljno preobražava mišljenje, preko razvijenije shematizacije i pokretljivije apstrakcije.

II Jezik i "konkretne" logičke operacije

Da li je jezik izvor logičkog mišljenja? Ili, na ovom stadijumu: je li jezik izvor, klasifikacija, serijacija, i sl.

Ove operacije predstavljaju koordinaciju među akcijama pre nego što se transponuju u verbalni oblik. Jezik će samo proširiti njihovu moć i pružiti im pokretljivost i opštost.

III. Jezik i logika iskaza

Ako konkretne operacije klasa i relacija vode svoje poreklo iz senzomotornih koordinacija spajanja i razdvajanja - propozicione operacije ("logika iskaza") predstavljaju autentični proizvod samog jezika. Ali, da li je to dovoljan uslov? Ili je bolje reći da verbalno mišljenje dovršava, strukturaciju koja vodi poreklo iz prethodnih stadijuma?

Za oba vida celovitih struktura formalnih operacija (kombinatoriku i INRC) nalazi ukazuju na uzajamno dejstvo jezičkih mehanizama i operacionih mehanizama. I ovde je jezik neophodan ali ne i dovoljan uslov. Neophodan za:

- (1) simboličko sažimanje - da integriše skup uzajamno zavisnih transformacija;
- (2) društvenu regulaciju - da obezbedi interindividualnu razmenu i saradnju.

Zaključak:

Između jezika i mišljenja postoji genetički krug, uzajamno zavisno delovanje - obrazovanje i napredovanje. No, oba člana zavise od same inteligencije koja prethodi govoru i nezavisna je od jezika. **Jezik je sredstvo u službi same inteligencije.**

Pedagoške implikacije Pijažeove teorije

Pijaže u svom učenju posebno ističe potrebu za razvijanjem kognitivne organizacije ličnosti učenika. On zamera tradicionalnoj školi što se ogledi izvode pred detetom, ono sâmo nije eksperimentator. Pijaže se zalaže za školu u kojoj će nastavnik kombinovati usmeravanje i samostalan rad učenika, koristiti unutrašnje potkrepljivače - kroz samoregulaciju; ako je dete eksperimentator onda su putevi za razvijanje radoznalosti otvoreni: jedan rešen problem otvara i privlači na nove probleme - to je put koji vodi i razvoju eksperimentalnog mišljenja (prema Evansu, 1988, str. 62-63).

Autori koji se bave izučavanjem obrazovnih implikacija Pijažeove teorije iz nje izvode principe značajne za unapređivanje vaspitno-obrazovnih postupaka

Učenje mora biti aktivan proces - pošto je znanje jedna unutrašnja konstrukcija (Kami, 1971). To nam bliže govori i zašto je u obrazovnoj praksi najvažnije učiti decu kako da misle (Furth, 1970) - razvijati kognitivne strukture. Jer, ako nema odgovarajućih kognitivnih struktura - ni specifične informacije ne mogu biti osmišljene, uklopljene.

To istovremeno, znači, i obavezuje nastavnike da pri izboru gradiva i načina njegovog reprezentovanja vode računa o nivou razvijenosti mentalnih shema (struktura) učenika - mogućnostima asimilacije.

Za Pijažeova saznavanje uvek uključuje mentalnu operaciju koja omogućava transformaciju i integrisanje nove informacije u već postojeće strukture. Uočljivo je da time Pijaže ukazuje da usvajanje novog znanja suštinski zavisi od kognitivne organizacije svakog učenika, čime pruža podršku onim autorima koji se zalažu za individualizaciju nastave.

Pijaže ukazuje na nedovoljnosti $S \rightarrow R$ šeme i predlaže $S \leftrightarrow R$ ili $S \rightarrow (AT) \rightarrow R$, gde je A = asimilacija draži A u strukturu T.

Asimilacija je uvek praćena akomodacijom - shema ili struktura se, manje ili više, menja pod dejstvom objekta koji se asimilira. Tako dolazi do kognitivne adaptacije, uspostavljanja ravnoteže.

Ravnoteža koja se uspostavlja i nije nikad stabilna pa su potrebne nove adaptacije. Međutim, prethodno se preinačava uz bolju organizaciju. To dovodi do toga da se mentalni razvoj kreće u smeru sve stabilnijeg uravnotežavanja, ističe Pijaže (1978, str. 9).

Intelektualni razvoj usmeren je prema logičko-matematičkim strukturama. Pijaže razlikuje: (a) *fizičko iskustvo*, koje nastaje empirijskom apstrakcijom, izvlačenjem iz samog objekta apstrahovanjem jednih a zanemarivanjem drugih svojstava; (b) *logičko-matematičko iskustvo*, gde je saznanje dedukcijom izvučeno iz operacije koja se vrši na objektima. Iz ovog proizilaze značajne implikacije za obrazovanje:

- Za sticanje "fizičkog iskustva" u procesu nastave dovoljno je obezbediti potrebne materijale i podsticati učenike da otkrivaju svojstva predmeta.

- Za sticanje logičko-matematičkog iskustva neophodna je **refleksivna apstrakcija** koja je nužno konstruktivna - a to znači da prethodnu strukturu obogaćuje novim elementima, dodaje nove akcije i operacije, obrazuje novu kognitivnu strukturu.

Pored fizičkog i logičko-matematičkog iskustva u koncept znanja su takođe ugrađena i *socijalna iskustva*, između same dece i dece i odraslih.

Kami (1971) naglašava razliku između otkrića (discovery), pri sticanju fizičkog iskustva, i izuma (invent), koji je neophodan za sticanje logičko-matematičkog iskustva. Zaključak je da logičko-matematičke strukture ne možemo učeniku dati u gotovom stanju - on ih mora sam stvarati. Pijaže naglašava da je upravo u tome ključ konstruktivnog karaktera uravnotežavanja pomoću autoregulacije. Hant (Hunt, 1961) poredi asimilaciju sa funkcijom transfera: postojeće strukture se primenjuju na nove informacije i ostaju nepromenjene; dok akomodaciju poredi sa funkcijom vežbe: ona dovodi do promena/razvoja kognitivnih struktura koje omogućavaju bolju adaptaciju subjekta u okolini.

Menčinska (1981) ističe da je Pijaže svojim učenjem o usmerenosti intelektualnog razvoja i načinom klasifikacije iskustva razrešio konflikt teorija učenja o reaktivnoj - aktivnoj ulozi učenika, jer su ta iskustva - fizičko (reaktivno) i logičko-matematičko (aktivno) - u procesu obrazovanja povezana i prepliću se.

Za Rubinštajna (1981) Pijaže u svom učenju "izvanredno razotkriva ulogu operacija, delatnosti subjekta koji misli" - što je "ključ za pravu teoriju mišljenja".

Pijaže ističe da je pojava neravnoteže - potreba za novom adaptacijom - motivacioni faktor razvoja. Ona je doživljena od strane učenika kao kognitivni konflikt. Kognitivni konflikt može nastati između subjekta i objekta ili različitih podsistema subjekta. Konflikti su pokretači zato što subjekt teži da prevaziđe nesklad i uspostavi ravnotežu. Za razvoj je najpovoljnije ako dolazi do umerenog stepena neravnoteže - koja budi aktivnost i dozvoljava samostalno dolaženje do rešenja problema. To razvija interesovanje i povećava unutrašnju motivaciju, ali razvija i osetljivost za probleme - što je preduslov za razvijanje individualnih potencijala. Iz ovog proizilazi da se u procesu nastave aranžiranjem kognitivnih konflikta, po navedenom principu "umerene diskrepance", uvode istinski pokretači razvoja učenika. To bi bio jedan od načina razvoja kognitivnih struktura, koje postaju sve više predmet istraživanja od strane autora koji žele da razviju programe kojima se obogaćuju sposobnosti učenika i kreativni procesi kod učenika - kojima se povećava transferna vrednost nastave.

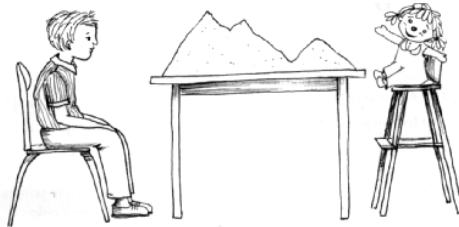
Kritike nekih postavki i nalaza Pijažea

Mnogi istraživači su u svojim proverama Pijažeovih postavki došli do nalaza koji se razlikuju od njegovih što je bio povod za dopune ili kritike stavova i zaključka koji su iz njih izvedeni. Većina autora je zadatke, sa kojima je Pijaže utvrdio razvoj misaonih operacija, kritički ocenjivalo kako u pogledu jezičkih formulacija u pitanjima, koja je postavljao detetu u toku rešavanja zadatka, tako i u pogledu sadržaja i strukture zadatka i njihove primerenosti detetu. Kada su istraživači promenjene zadatke, sa kojima su inače merili iste misaone operacije kao i Pijaže (npr. zadatke za utvrđivanje konzervacije, inkluzije klasa, stepena egocentričnosti mišljenja i mogućnosti decentracije mišljenja), upotrebili kod jednako stare dece, dosledno su dobili više rezultate. To ukazuje na viši stepen misaone kompetentnosti deteta, nego što su na osnovu svojih empirijskih ispitivanja izvestili Pijaže i njegovi saradnici.

Posebno su nađene razlike koje se odnose na detetov preoperacioni stadijum mišljenja, što stavlja pod sumnju Pijažeove zaključke o kognitivnim mogućnostima predškolskog deteta. Kao diskutabilna pitanja javljaju se shvatanja o egocentričnosti, mogućnostima serijacije, klasifikacije i konzervacije količine deteta ovog uzrasta.

□ Donaldson je sa saradnicima (1978) proveravala egocentričnost, zaključak Pijažea da deca do osme godine ne mogu da savladaju zadatak "tri brda" (slika 21).

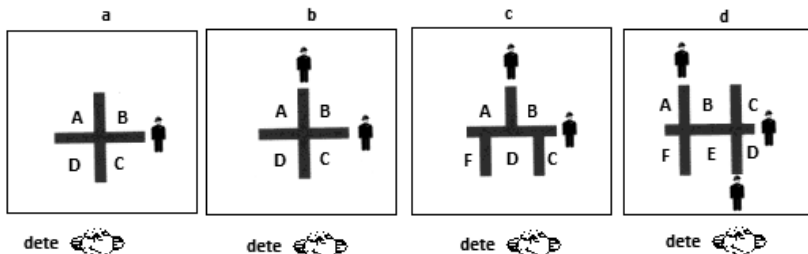
Slika 21: Pijažeov zadatak "Tri brda" za proveru egocentričnosti



Ispred deteta na stolu je model tri planine i fotografije, na kojima su te tri planine slikane sa različitim pozicija. Detetov zadatak je, da među fotografijama najpre izabere onu, na kojoj su planine prikazane tako, kako ih vidi lutka, koja sedi naspram njega. Zaključak Pijažea izveden iz nalaza ogleda bio je da deca do osme godine ne mogu da savladaju zadatak "tri brda" zbog centracije nesposobnosti da se stavi na poziciju drugog.

U svojim eksperimentima (Hjuz i Donaldson, 1978, 1979) pred dete stavljaju ukrštene pregrade i dve lutke: jedna - policajac, druga dečak. Ovi zadaci su ipak bili istovremeno interesantniji za decu i zahtevali su njihovu veću socijalnu angažovanost i autori su dobili znatno drugačije rezultate. U početnom ogledu (slika 22a) policajac je u poziciji da "vidi" pregrade B i C; eksperimentator stavlja lutku dečaka u pregradu A i pita dete da li ga policajac vidi; to se pitanje ponavlja i kad se lutka dečaka premesti u pregrade C, B ili D. Zatim se policajac premešta na poziciju da vidi pregrade A i B i od deteta traži da sakrije lutku dečaka od policajca.

Slika 22: Skrivanje lutke od policajca



Nalazi pokazuju da to deca uspešno čine i vrlo retko greše. Zatim je u eksperimentu uveden i drugi policajac (videti sliku 22 b) ali i sada 90% ispitanika na uzrastu od 3;6 do 5;0 godina rešava zadatak. U zadatku slike 22c 73% dece je pravilno prepoznalo kvadrate D i F kao "skriven" prostore. U složenijoj situaciji (slika 22d) 70% ispitanika nije napravilo ni jednu grešku. Donaldson zaključuje da su deca ovog uzrasta sposobna da uzmu u obzir tačku gledanja drugoga ako dobro razumeju zadatak koji se postavlja u problem situaciji.

□ Donaldson (1978) je ponovila i zadatke klasifikacije. U eksperimentu je šestogodišnjem detetu pokazala četiri krave igračke od kojih su tri bile crne a jedna bela. Sve krave su ležale bočno a eksperimentator je govorio detetu da one spavaju. Zatim detetu daje prvo pitanje po uzoru na Pijažea: "Da li je ovde više crnih krava ili krava?" Drugo, novo pitanje: "Kojih je krava više, crnih ili

zaspalih?". Na prvo pitanje tačno je odgovorilo 25% ispitanika. Na drugo pitanje bilo je 50% tačnih odgovora. Preformulisano pitanje deca bolje razumeju i uspešnija su u klasifikaciji, zaključuje Donaldson.

□ Pijaže je pokazao da deca na preoperacionom stadijumu ne uspevaju na zadacima serijacije, zato što nisu sposobna da shvate i primene pravilo tranzitivnosti. Ukazuje da su zadaci serijacije teški deci i na nivou konkretnih operacija ako su dati u verbalnoj formulaciji. Deci od 4-5 godina su u ogledu saopštili tvrđenja: 1. Piter je istog rasta kao Dejvid. 2. Dejvid je viši od tebe. 3. Ti si istog rasta kao Džon. Na pitanje: "Ko je viši, Piter ili Džon?" posle prvog čitanja skoro sva deca su odgovorila netačno. U ponovljenom ogledu eksperimentator vodi računa da dete zapamti zadatak u celini. Kada je nekoliko puta ponovio iskaze, i tek onda postavio pitanje, 75% dece je tačno odgovorilo. Ovim se ukazuje da, pored nerazumevanja, i nedovoljno zapamćeni podaci i instrukcija mogu da sakriju realne mogućnosti deteta (Mussen et al., 1984).

□ Donaldson je (1978) ponovila ogled konzervacije količine. U prvoj varijanti ogleda išla je po shemi Pijažea: nakon saglasnosti deteta da u dva reda ima isto dugmića, u jednom redu eksperimentator je povećao razmak između dugmića. Na pitanje: "U kom redu je sada više dugmića?" deca, od 4-6 godina, samo u 16% slučajeva tvrde da je isto, ostali misle da je u dužem redu više. Ovaj nalaz je istovetan kao i u ogledu Pijažea. U modifikovanoj varijanti ogleda sve se isto radi sem što dugmiće, umesto eksperimentatora, razmiče lutka medvedića. U tom slučaju 63% dece smatra da je količina dugmića ostala ista. Neznatna izmena u proceduri ogleda dovodi do rezultata koji otvara pitanje u kojim situacijama je i deci ovog uzrasta dostupno operaciono mišljenje.

Pod uticajem nekih novijih teorijskih saznanja i rezultata empirijskih istraživanja krajem dvadesetog veka ukazano je da su i novorođenčad i odojčad kognitivno kompetentnija, da im se sposobnosti razvijaju pre nego što je to naveo Pijaže.

Razvojni psiholozi koji su na poziciji kognitivno-informacione teorije posebno naglašavaju strategije mišljenja, koje se razlikuju od logičko ekvibracionih procesa (Case, 1985), Psiholozi kognitivno informacionog pristupa kritički ukazuju da Pijaže istražuje formalna svojstva akcionih shema, zanemarujući specifične kognitivne procese i strategije koje čine sadržaj akcionih shema.

Vigotski (1978) ukazuje da je kognitivni razvoj socijalni proces i kritički analizira gledišta Pijažea o egocentričnosti dečjeg govora, odnosu jezika i mišljenja, načinu razvoja pojmova, odnosu učenja i razvoja (videti *Kulturno-istorijsku teoriju Vigotskog* u ovoj knjizi).

Fljelvel (Flavell, 1977) i Bruner smatraju da validnost Pijažeeve teorije smanjuje njegovo zanemarivanje dinamičkih (emocionalnih i motivacionih) faktora ličnosti; kod Pijažea ponašanje dece se pojačava rastom kognitivnih struktura koji se odvija procesom samoregulacije; nedostaje cilj kome dete teži.

Rezime

Pijaže u traženju odgovara kako se ljudi adaptiraju na svoju sredinu izdvaja **inteligenciju** kao temeljno i jedino sredstvo da se to postigne. Osnovne konstante u Pijažeevom učenju su princip razvojnosti i stadijalnosti kognitivnog razvoja. Odluke razvojnih stadijuma su:

◆ **Univerzalnost** - kognitivne sposobnosti i razvoj univerzalni u svim kulturama (senzomotorni stadijum, preoperacioni stadijum, konkretne operacije, formalne operacije).

◆ **Invarijantnost redosleda i različita brzina** - sve osobe u kognitivnom razvoju prolaze stadijume istim redosledom i nijedan ne mogu preskočiti. Dok je redosled isti brzinu karakterišu velika odstupanja pa Pijaže ukazuje da navedene uzraste u kojima se javljaju stadijumu treba smatrati prosekom.

♦ **Samoregulisanje i ravnoteža** -kognitivni konstruktivizam (individualna gradnja znanja) - organizam je samoregulišući sistem i kada nađe obrazac kojim uspešno usklađuje interakcije sa svojom sredinom Pijaže to naziva ravnotežom. Pijaže pojmom ravnoteža označava i odgovarajuću usklađenost procesa asimilacije i akomodacije koji dovode do adaptacije.

♦ **Transformacija** (pretvaranje) i **ireverzibilnost** (nepovratnost). Svaki prethodni stadijum je preduslov za razvoj novog. Kada dete dostigne viši razvojni stadijum, ne vraća se više na niži razvojni stadijum.

♦ **Postupnost u razvoju** - dosezanje višeg stadijuma se ne događa iznenadno - ono proističe iz dostizanja konstrukcija u prethodnom stadijumu razvoja.

♦ **Učenje i razvoj** su nezavisni; razvoj je pretpostavka učenju.

♦ **Geneza logike** - kognitivni razvoj "boji" sve ostalo (npr. kognicija prethodi razvoju jezika).

Kolbergova teorija moralnog razvoja

I ova teorija je interakcijska. Moralno rasuđivanje zavisi od intelektualnog razvoja. Kognitivno-razvojni pristup Kolberg preuzima od Djuia (Dewey, J.) i Pijažea i redefinišući njihova učenja provodi longitudinalne studije u raznim kulturama i stvara svoju teoriju razvoja moralnosti. U svojim istraživanjima je upotrebljavao intervju, koji je sa ispitanicima izvodio individualno po prikazivanju pojedine moralne dileme. U prilogu navodimo najčešće navođenu dilemu koju je Kolberg koristio u ispitivanjima.

□ N i lek

Negde u Evropi je N-ova žena umirala od posebne vrste raka. Lekari su mislili, da bi joj mogao pomoći samo novi lek. To je poseban oblik radijuma, koji su pre kratkog vremena otkrio farmaceut, koji žive u istom mestu gde i N. Sastojci za lek su veoma skupi, ipak apotekar traži za taj lek deset puta veću vrednost od realne. U terapiji bi bile potrebne male doze leka uz upotrebu više puta. N je na sve načine pokušao da posudi novac, ali je sakupio približno polovinu cene leka. Apotekaru je govorio da njegova žena umire, i molio ga da mu lek proda jeftinije ili da dozvoli, da ostatak plati kasnije. Apotekar mu je odgovorio: "Ne, taj lek sam sâm otkrio i s njim nameravam zaraditi." N je očajan i počeo je razmišljati o tom, da provali u njegovu apoteku ukrade lek za ženu. Da li bi N morao da ukrade lek? Zašto?

Po Kolbergu moralni razvoj prolazi kroz tri nivoa a unutar svakog od njih mogu da se razlikuju po dva stadijuma:

I Prekonvencionalni nivo (predogovorni)

Na ovom nivou razvoja dete, prilikom tumačenja pravila i u ponašanju, vodi računa o posledicama (nagradi, kazni, izmeni uloga); polazi od svog verovanja u moć autoriteta ili od jednostavne recipročne razmene sa obostranom koristi. To znači da je kontrola ponašanja spoljašnja jer se standardi izjednačuju sa spoljašnjim zahtevima ili pritiscima.

1. Poslušnost, orijentacija kaznom.

Preovlađuje poslušnost i orijentacija kaznom jer dete ne razume pravila. Kazna je "ključ" za razumevanje šta odrasli ne odobravaju. Moralno suđenje deteta odražava realističko-hedonističku želju da se izbegne kazna, a ne dublje poštovanje prema pravilima i mišljenju odraslih. Pravila su data "spolja" i njih ne mogu menjati, smatraju deca ovog uzrasta.

K(olberg): "Poštuj pravila da bi izbegao kaznu"³

I(spitanik): "Ne sme da ukrade lek, jer će ga uhapsiti policajci i biće kažnjen, ići će u zatvor."

2. Instrumentalno-realistička orijentacija.

Dete veruje da je ispravan onaj postupak koji služi kao sredstvo za zadovoljenje vlastitih potreba, a povremeno i potreba drugih. "Ako ti meni - ja ću tebi", i nema ni reči o lojalnosti, zahvalnosti i pravednosti. Dakle, shvatanje pravednosti i reciprociteta je pragmatično, kao uzvratna usluga. Smatra, da je vladanje u skladu sa društvenim pravilima, potrebno zato, jer ljudi sa takvim načinom vladanja dostižu individualne ciljeve.

K: "Poštuj pravila da bi dobio nagradu, da bi stekao pogodnosti ..."

I: "Ne sme ga ukrasti, jer je apotekareva svojina. Apotekar mora takođe da zaradi sa svojim poslom. Zato radimo, da bi zaradili."

³ Kolberg je (1976, 1984), pored odgovora ispitanika na moralnu dilemu, sažeto dao i motiv za moralno ponašanje na svakom stadijumu.

II Konvencionalni nivo (dogovorni)

Na ovom nivou podržavaju se očekivanja dečje porodice, grupe ili nacije; prihvataju se i ispunjavaju dobra ili ispravna dela, bez obzira na neposredne posledice. Stavove deteta ne odlikuje samo saglašavanje sa zahtevima autoriteta ili sa društvenim redom, već i lojalnost s njima i aktivno podražavanje i identifikovanje sa ličnostima i grupama uključenim u to. Motivacija za moralno ponašanje postaje unutrašnja, dok kontrola na konvencionalnom nivou još ostaje spoljašnja. Pojedinaac naime još ne razume društveni izvor pravila, normi i zakona kao ishod iz društvenih dogovora, koje je moguće kritički preispitivati i saglasno menjati. Konvencionalni nivo je dominantan nivo moralnosti za većinu kultura, a u 4. stadijumu je 50-60% osoba.

3. Orijentacija vida "dobar dečko - dobra devojčica".

Ponašanje je usklađeno sa mišljenjem većine o "dobroj" ličnosti i čini se ono što drugi odobravaju. Detetovo moralno gledište na ovom stadijumu po Kolbergu postaje sociocentrično. U svojim suđenjima o dobrom i lošem dete pokušava da ugoditi članovima svoje referentne grupe, poštuje njihove poglede, interese, mnjenja i u datoj situaciji vlada se u skladu s njima. Prilikom moralnog suđenja dete sve češće uviđa i uzima u obzir i nameru aktera. Dete može dostići treći stadijum moralnog suđenja, ako je razvilo sposobnost razlikovanja između vlastite tačke gledišta i gledišta druge osobe i gledišta (referentne) grupe. To je moguće postići tek na prelazu u stadijum formalnih operacija.

K: "Poštuj pravila da bi izbegao da te drugi osuđuju i ne podnose"

I: "Ne bi smeo da krade. Pokušao je već sve, što je mogao, i sa time je pokazao, koliko mu je stalo do žene. Ljudima će se apotekar zameriti i neće ga više voleti."

4. Orijentacija zakonom i redom.

Odlikuje ga orijentacija ka redu i zakonu. Ispravno ponašanje sastoji se od vršenja sopstvenih dužnosti i očuvanju reda. Unutrašnje vrednosti postaju slične društvenim vrednostima. Na četvrtom stadijumu pojedinac u svome moralnom suđenju pravi razliku između opštih društvenih moralnih pravila i dužnosti i onih koje priznaje njegova referentna grupa. Da li će pojedinac u konkretnoj situaciji suđenja poštovati interese učesnika u moralnoj situaciji, saučestvovati sa njima, zavisi pre svega od toga da li su ti interesi u skladu sa prihvaćenim društvenim pravilima.

K: "Poštuj pravila da bi izbegao osudu od strane predstavnika zakona i reda"

I: "Sasvim je prirodno, da N hoće da obezbedi življenje svoje žene, ali... Pravila moramo slediti, bez obzira na to, kakve emocije doživljavamo, i bez obzira na izvanredne okolnosti. Iako njegova žena umire, N je državljanin određene države i mora se ravnati po zakonima te države."

III Postkonvencionalni nivo (autonomni)

Vrednosti se definišu nezavisno od autoriteta i zasnivaju se na autonomnim moralnim principima: saglašavanju ličnosti sa zajedničkim standardima, pravima i dužnostima. Moralna suđenja temelje se na principima, koji imaju opštu važnost, a ne na individualnim potrebama pojedinca, konformisanju referentnoj grupi ili važećim društvenim pravilima. Moralno suđenje, koje se temelji na konkretnim društveno prihvaćenim i ozakonjenim pravilima i normama, postaje previše ograničeno, jer pojedinac saznaje, da nisu više univerzalno upotrebljiva.

Promene koje se javljaju na ovom nivou povezane su sa kognitivnim razvojem, strukturama formalnih operacija.

5. Orijentacija prema društvenoj dobrobiti, dogovoru.

Ispravan postupak se određuje pomoću opštih prava i normi koje su kritički preispitane i koje je prihvatilo celo društvo, i nezavisno od svojih interesa i spoljnih pritisaka. Na ovom stadijumu pojedinac razlikuje društvene zakone i norme od moralnih pravila. Do kvalitetno drugačijeg moralnog suđenja dovodi decentracija koja vodi do uviđanja da postojeći zakoni i norme nisu optimalni u mnogim situacijama i da ih saglasno načelu društvene koristi i dogovorno treba promeniti da budu optimalni za većinu članova društva.

K: "Poštuj pravila da bi sačuvao poštovanje nepristrasnog posmatrača koji sudi u korist opšte dobrobiti"

I: "Ekstremne okolnosti ne opravdavaju to, da N uzme zakon u svoje ruke. Cilj ne opravdava sredstvo. Pitanje je, šta bi se dogodilo, ako bi svi krali i provaljivali, kad su očajni. Sa druge strane krađa ne bi bila potpuno neopravdana, bar ne sa moralnog aspekta"

6. Orijentacija prema univerzalnim etičkim normama.

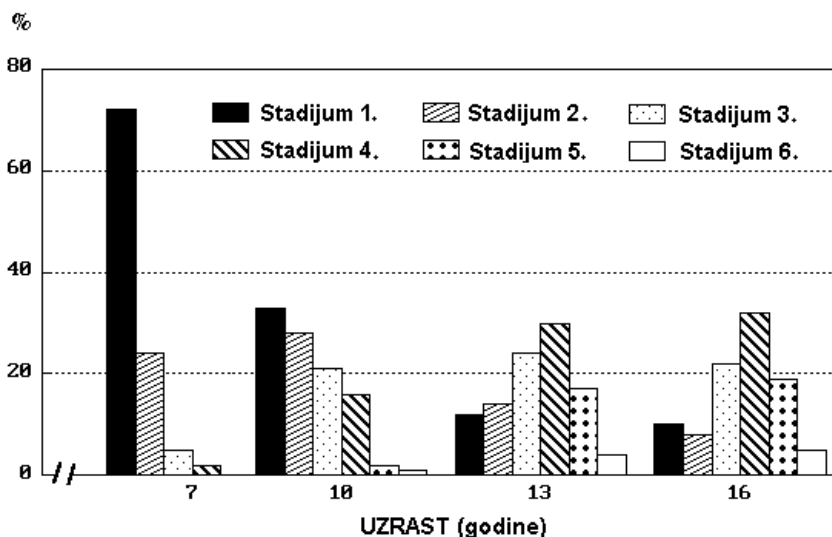
Odlučivanje po savesti prema izabranim etičkim principima koje odlikuju logička opravdanost, opštost i postojanost (zlatno pravilo, kategorički imperativ). Pravda postaje ne samo normativ već razlog delanja. Na ovaj stadijum moralnog suđenja stižu retki pojedinci koji **formiraju univerzalna etička načela** koja najveći značaj daju čovekovom življenju, dostojanstvu, pravima, jednakosti i pravičnosti. Postojeći društveni zakoni i norme za njih su obavezujući samo ukoliko omogućavaju ostvarivanje navedenih etičkih načela.

K: "Poštuj pravila da bi izbegao samoosuđivanje"

I: "U situaciji, u kojoj se mora odlučiti između krađe i smrti, moralno je pravo, da krađe. Mora se vladati po načelu čuvanja i poštovanja čovekovog življenja."

Kolbergovi empirijski nalazi razvoja moralnosti sa uzrastom prikazani su na slici 23.

Slika 23: Grafički prikaz razvoja moralnih stadijuma sa uzrastom



Grafički prikaz stadijuma pokazuje da je prekonvencionalno moralno suđenje karakteristično za rano, srednje i pozno detinjstvo. Konvencionalna usmerenost u moralnom suđenju u adolescenciji postepeno preovlađuje nad predkonvencionalnim, pored toga u srednjoj adolescenciji opažamo i postepen prelaz ka postkonvencionalnoj usmerenosti, koja počinje u određenim grupama adolescenata (npr. studentima) preovlađivati u poznoj adolescenciji. Tako se npr. treći stadijum moralnog suđenja po Kolbergu kao preovlađujući pojavljuje između približno 13. i 16. godine, četvrti stadijum, na kome je takođe suđenje na konvencionalnom nivou, približno u 16. godini. Postkonvencionalni nivo počinje sa petim stadijumom moralnog suđenja da se uvećava po 18. godini, mada takav način suđenja nije čest kod većine u poznoj adolescenciji a takođe ni kod odrasle populacije.

Vaspitne implikacije

Kolberg smatra da deca treba da razumeju posledice svojih moralnih opredeljenja, treba da slobodno odlučuju, ali i da žive u sredini u kojoj je moralnost na visokom nivou.

Dosledno svojoj kognitivnoj orijentaciji Kolberg predlaže da nastavnici podstiču rast kroz ove stadije moralnog mišljenja pogodnim raspravama koje uključuju prave moralne dileme iz svakodnevnog života, istorije, literature. Da bi moralni razvoj uspešno tekao moralne poruke koje proističu iz rasprave treba da budu nešto iznad učenikovog nivoa razumevanja.

Ako moralna objašnjenja suviše premašuju ili zaostaju za nivoom učenika ne može se očekivati napredak.

Kulturno-istorijska teorija Vigotskog

Vigotski razrađuje kulturno-istorijsku teoriju psihičkih pojava. On polazi od teze da sa nastankom savremenog biološkog tipa čoveka organska osnova (mozak, pre svega) ne trpi dalje bitnije promene - što zahteva tumačenje kako dolazi do ogromnog napretka u razvoju viših mentalnih funkcija.

Po njemu priroda psihičkih delatnosti presudno zavisi od sredstava pomoću kojih se izvode te delatnosti. Otkriva da je čovek u procesu istorijskog razvoja stvorio izuzetno značajna pomoćna sredstva za svoje pamćenje, mišljenje, pažnju.

Vigotski uvodi načelo "istorizma", "da svaka viša psihička funkcija prolazi kroz spoljašnji stadij svog razvitka, zato što se ona prvobitno javlja kao socijalna funkcija" - i time otkriva opštu zakonitost razvoja koja omogućava da se objasni kako geneza psihičkih procesa tako i opšti razvoj ličnosti.

Socijalni konstruktivizam

Razvoj se ostvaruje kroz interakciju pojedinca s kompetentnijim osobama iz njegove okoline. Do treće godine dete u interakciji sa drugima savlađuje situacije (dobija uputstva i zahteve); od treće godine u sličnim situacijama i igri dete počinje da usmerava zahteve ili pitanja sebi i pri toj usmerenosti povremeno glasno govori; oko sedme/osme godine samousmereni govor se više ne čuje, taj govor nije nestao iz repertoara dečjeg ponašanja, nego se interiorizacijom preobratio u **unutrašnji govor**.

Prema gledištu Vigotskog kulturni znakovni sistem ima preovlađujući uticaj na kognitivni razvoj. Psihički razvoj ličnosti je ovladavanje kulturnim vrednostima, njihovo usvajanje. To usvajanje može nastati samo u procesu komunikacije. Znaci postaju obeležja za individuu zato što su obeležje i za druge. Znak se najpre stvara za druge i tek kasnije, kad dobije funkciju obeležja i odredi ponašanje, "premešta" se iz spoljašnjeg sistema odnosa u unutrašnji. Vigotski i rast voljnog ponašanja povezuje sa spoljašnjim posrednicima - znacima, koji se interiorizacijom pretvaraju u unutrašnje simbole i postaju posrednici ponašanja ličnosti stvarajući najviši samoregulacioni sistem. Vigotski i razvoj mišljenja i govora smešta u društveno-istorijski okvir.

Prema Vigotskom sve fundamentalne kognitivne aktivnosti vode poreklo iz matrice kulturno istorijskog razvoja i u ontogenezi se formiraju kao produkti socijalnog razvoja (Lurija, 1976). Tako kognitivne veštine i obrasci mišljenja nisu primarno determinisane urođenim faktorima, već su nastali u socijalnim aktivnostima i interakcijama pojedinca u kulturi u kojoj raste.

To znači: kulturno istorijsko nasleđe sredine koje okružuje dete i njegova istorija razvoja su odlučujuće determinante kako ukupnog razvoja tako i razvoja njegovog mišljenja. U procesu kognitivnog razvoja jezik je osnovno oruđe koje određuje kako će dete učiti i kako će razmišljati zato što se preko značenja reči prenose razvijeni obrasci mišljenja.

Prema učenju Vigotskog shvatanje međusobnih veza i odnosa mišljenja i jezika je neophodno za razumevanje intelektualnog razvoja. Jezik nije samo izražavanje znanja koje je dete steklo. Jezik je fundamentalni posrednik između mišljenja i govora kojim se preuzimaju saznanja od drugih; jezik je bitan za formiranje karakteristika mišljenja i ličnosti.

Misao i reč

«Misao i reč nisu među sobom povezani iskonskim vezama. Ta veza nastaje, menja se i raste tokom samog razvoja misli i reči. » Ali, to ne znači da će zbog toga ta nastala veza biti samo spoljašnja - da će ona biti između dva suštinski različita vida delatnosti svesti. Do izvesnog trenutka oba razvoja teku nezavisno da bi se u jednom trenutku linije razvoja ukrstile posle čega mišljenje postaje govorno, a govor postaje intelektualan. Vigotski ukazuje na jedinstvo mišljenja i govora - koje on nalazi u **značenju reči**. To je istovremeno govorna i intelektualna pojava - fenomen verbalne misli i smislene reči.

Za ovo Vigotski nalazi potvrdu u svojim istraživanjima i pri tome kao suštinsko otkriće naglašava **da se značenje reči razvija**.

Kakva je funkcionalna uloga značenja reči u misaonom činu? Prema Vigotskom odnos misli i reči nije predmet, nego proces, taj odnos je kretanje od misli ka reči i obratno - od reči ka misli. Vigotski razlikuje pravce kretanja glasovnog i misaonog govora. Glasovnost se razvija od delova ka celini, smisaonost od celine ka delovima. Ali ova suprotna usmerenost vodi istinskom jedinstvu.

Vigotski: "Ustrojstvo govora nije obično ustrojstvo misli. Stoga se govor ne može oblačiti na misao kao gotovo odelo. Govor ne služi za izražavanje gotove misli. Pretvarajući se u govor misao se preobražava i menja. **Misao se ne izražava rečju nego ostvaruje u reči**".

U razvoju deteta gramatika prethodi logici. To znači da se razvoj semantičnosti i glasovnosti reči ne podudara. Podela govora na semantiku i fonologiju ne nastaje odjednom - već u toku razvoja. U početku je karakteristična predmetna vezanost reči - struktura reči, i samo indikativna i nominativna funkcija. Značenje, nezavisno od vezanosti za predmet, i signifikacija, nezavisna od ukazivanja i imenovanja - nastaju kasnije. No, tada govor zahteva prelazak sa unutrašnjeg plana na spoljašnji, a razumevanje ima obrnuto kretanje.

Semantički sloj govora je početni - prvi. Iza njega je **unutrašnji govor**. Kakva je njegova psihička priroda? Nakon analize kako drugi tumače unutrašnji govor, Vigotski iznosi svoj stav: da je unutrašnji govor tvorevina osobite psihičke prirode. Unutrašnji govor je govor za sebe, spoljašnji govor je govor za druge. Unutrašnji govor niti prethodi spoljašnjem, niti ga reprodukuje u sećanju. Ako je spoljašnji govor pretvaranje misli u reči, unutrašnji je obrnut proces - proces isparavanja govora u misao (Vigotski, 1996).

Vigotski koristi Pijažeevo učenje o egocentričnom govoru ali ga drugačije interpretira: egocentrični govor predstavlja niz stupnjeva koji prethode razvitku unutrašnjeg govora, pristupačan je neposrednom posmatranju i eksperimentisanju, pa je zato pogodnost i ključ za izučavanje unutrašnjeg govora, jer se tada može izučavati dinamički, u procesu razvoja.

Egocentrični govor je primarno socijalan. Prema Vigotskom egocentrični govor je prelaženje od interpsihičkih funkcija (od vidova socijalne kolektivne delatnosti deteta) ka intrapsihičkim (ka njegovim individualnim funkcijama).

Ovo je opšti zakon razvoja svih viših psihičkih funkcija. Otuda potencijalni govor ima svoju evoluciju - i konačno pretvara u unutrašnji.

Prema tome opadanje i gubljenje egocentričnog govora je nastajanje novog govora a ne iščezavanje. Unutrašnji govor je nem, bez vokalizacije. To je izraz apstrahovanja od glasovnosti i spoljašnjeg govora.

Osnovni stav Vigotskog je da unutrašnji govor predstavlja sasvim osobitu, samostalnu, autonomnu govornu funkciju. To je naročiti unutrašnji sloj govornog

mišljenja, i prelaz od unutrašnjeg na spoljašnji je prestrukturiranje govora. To je složena dinamička transformacija - pretvaranje predikativnog i idiomatskog govora u sintaktički složen i drugima razumljiv govor.

Jedinice misli i jedinice govora se ne podudaraju. Ti procesi su jedinstveni, ne istovetni. Jedna ista misao može se izraziti u raznim rečenicama, kao što jedna ista rečenica može biti izraz raznih misli. Misao uvek predstavlja celinu, nešto znatno duže i obilnije od pojedine reči. "Misao je oblak koji izliva kisu reči". Ono što se u misli sadrži simultano, u govoru se razvija sukcesivno.

Konačno, sama misao nije samo spolja isposredovana znakovima nego je i iznutra isposredovana značenjima. Po Vigotskom sama misao ne rađa se iz druge misli nego iz motivacione sfere svesti - mišlju upravlja afektivna i voljna tendencija. ("To je vetar koji pokreće oblake, koji izlivaju kišu reči").

Pri svemu tome Vigotski naglašava da je celo ovo tumačenje zasnovano na istorijskoj teoriji - a nastanak govora (mišljenje i govor su ključ za razumevanje prirode ljudske svesti) je najneposredniji izraz istorijske prirode ljudske svesti.

Govor je nastao na najvišim stupnjevima čovekovog razvoja - "reč je konac koji delo krasí". Govor je sredstvo komunikacije među ljudima upotrebom konvencionalnih glasovnih simbola za označavanje predmeta, pojava i odnosa; govor ima i signifikativnu funkciju: reči su nosioci značenja, pojmova, uopšteno odražavanje stvarnosti. Govor privlači pažnju psihologa i kao jedno od najvažnijih sredstava socijalizacije i podsticanja psihičkog razvoja u celini. Pomoću govora, usmenog i pismenog, učenik identifikuje, diferencira i organizuje stvari i svet oko sebe, proširujući ga i van opažajnog domena. Udaljavanje od konteksta neposredne stvarnosti i „sagovornika“ posebno je izraženo u pisanom govoru. U pisanom govoru sve se mora rečima saopštiti što zahteva od pojedinca više svesnog odlučivanja i zato je on „najrečitiji, najtačniji i najrazvijeniji vid govora“; ono ima i formativnu funkciju jer "pisanje osvešćava govor" (Vigotski, 1977). Pisani govor je monološka vrsta govora. I unutrašnji govor predstavlja monološku vrstu govora. Međutim, glasovni govor je u većini slučajeva dijaloški.

Razvoj u školi

Učenje Vigotskog, koji još tridsetih godina ovoga veka govori o važnosti školskog učenja za razvoj viših mentalnih funkcija, značajno je uticalo na promenu shvatanja o dečjem razvoju, ne samo kod ruskih psihologa. Poznata je njegova teza da dobra obuka vodi za sobom razvoj. "Učenje je samo onda dobro kada prethodi razvitku. Tada ono budi i izaziva ceo niz funkcija koje sazrevaju i nalaze se u zoni narednog razvitka" (Vigotski, 1977, str. 259). Otuda je za obrazovanje i intelektualni razvoj deteta važnije znati šta ono može da reši uz malu pomoć i podršku nastavnika, nego proveravati šta uspeva bez ičije pomoći.

Vigotski ukazuje na **važnost školskog učenja** za razvoj viših mentalnih funkcija; posebno naglašava značaj transferne vrednosti nastave za razvitak viših psihičkih funkcija. Svim višim psihičkim funkcijama odlike su: **svest, apstraktnost i kontrola**. Od načina obučavanja zavisi kakvi će biti efekti školovanja.

I nastava, kao i drugi oblici rada ljudi, ako se izvodi uz pomoć savršenijih tehničkih pomagala je faktor psihičkog razvoja (*alomorfni razvoj*). Najvažnije je da nastava podstiče razvoj poimanja - refleksivnih veština. Dete treba da u procesu učenja bude svesno onoga što čini - a poimanje će biti čin svesti usredsređen na samu delatnost svesti.

Naglasak Vigotskog je na funkcionalnoj i dinamičkoj strani učenja, prenošenju učenja sa jednog nivoa na drugi - putem preobražavanja nivoa. Prelazak na novu vrstu

unutrašnjeg opažanja znači i prelazak na višu vrstu unutrašnje psihičke delatnosti. Samo poimanje se zasniva na uopštavanju sopstvenih psihičkih procesa, koje uslovljava ovladavanje njima. Refleksivne veštine omogućavaju poimanje - svest o samoj delatnosti svesti (*metakognitivne sposobnosti*). To je posebno izraženo pri razvitku naučnih pojmova.

Učenje Vigotskog, dato u okviru kulturno-istorijske teorije psihičkih pojava, prihvata većina autora koja se bavi ispitivanjem razvoja i menjanja psihičkih pojava. Postojanje divergentnih linija razvoja viših psihičkih funkcija objašnjeno je stalnim promenama znakovnih sistema i načina njihove upotrebe - varijabli koje se nalaze u "živi mentalnih procesa".

"Za razliku od nižih (prirodnih) funkcija (motoričke, senzorne, elementarni oblici pamćenja, primarne emocije, itd.), koje su jednostavne strukture i istorijski nepromenljive, više funkcije (logičko pamćenje, voljna pažnja, govor, mišljenje, govorno mišljenje, složena osećanja, itd.) su složene strukture, jer se u njih ugrađuje znak i značenje koji se menjaju, pa su stoga više mentalne funkcije različito organizovane kod različitih ljudskih grupa, u različitim istorijskim razdobljima i kod dece u različitim razvojnim fazama". (Ivić, 1977)⁴

Eksperimentalno ispitivanje razvoja pojmova

Kritički preispitujući tradicionalno ispitivanje pojmova Vigotski zaključuje da stvaranje pojmova treba objasniti kauzalno-dinamičkom uslovljenošću. Kao i sve više psihičke funkcije to je isposredovan proces pa je ključ za izučavanje stvarnih pojmova – izučavanje funkcionalne upotrebe reči i njenog razvitka.

Vigotski za ispitivanje formiranja pojmova kod dece koristi metod **dvojne stimulacije**. On smatra da se jedino praćenjem istorije neke pojave mogu obezbediti informacije o toku njenog razvoja. Za razliku od S → R metoda, gde se uvodi stimulus i prati reakcija - Vigotski uvodi stimuluse-objekte i očekuje da se tokom konstruktivne delatnosti (subjekta) u rešavanju problema neki od njih preobrazu u stimuluse-sredstva koji dovode do rešenja⁵.

Postupak je pogodan za ispitivanje razvojnih procesa jer se njime stvaraju uslovi pod kojima ispitanik, tokom radnji koje od njega zahteva eksperimentator, čini psihičke procese uključene u tu radnju eksplicitnim.

"Otkrili smo da se tim načinom tokom eksperimenta može da vaspostavi i menja proces formiranja najviših oblika ponašanja, umesto da se istražuje na datom razvojnom stupnju već oblikovana funkcija..." (Vigotski, 1996). Tako posmatranje procesa dolaženja do rešenja predstavlja ekvivalent zavisne varijable; cilj posmatranja nije ishod radnji, već sled radnji koje vode takvom ishodu.

Metod dvojne stimulacije primenjen je i u eksperimentu u kome je praćeno formiranje pojmova.

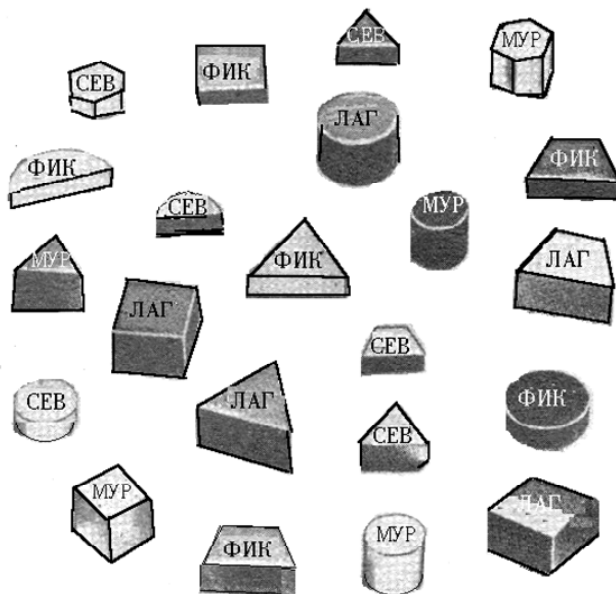
Kao stimuluse-objekte uveo je trodimenzionalne figure koje se razlikuju po obliku (osnova figure u obliku kruga, polukruga, trougla, trapeza, šestougla), visini (visoke i niske), širini (široke i uske) i boji (žuta, zelena, crvena, crna, bela). Na osnovi svake figure

4 Ivić, I. (1977): "Kulturno istorijska teorija psiholoških pojava L. S. Vigotskog", predgovor knjizi "Mišljenje i govor", Beograd: Nolit, str. 20

5 Vigotski kao primere stimulansa-sredstava (psiholoških oruđa) navodi jezik, različite oblike numeracije i računanja, mnemotehnička prilagođavanja, algebarsku simboliku, umetnička dela, pismenost, šeme, dijagrame, karte, crteže, najrazličitije uslovne znake itd.

napisan je naziv: mur, sev, lag ili fik. Za nazive, kao stimuluse-sredstva, su uzete reči bez smisla jer za njih nije vezano nikakvo iskustvo ispitanika.

Slika 24: Geometrijske figure korišćene u eksperimentu



Po prvobitnoj zamisli eksperimenta subjektima je postavljan zadatak da izvrše uopštavanje figura po grupama odlika (visini, širini, obliku i boji) uz očekivanje da besmislene reči na njihovoj osnovi postanu stimulasi-sredstva.

U toku izvođenja eksperimenta pojavio se nepredviđen rezultat - da uopštavanje figura uz pomoć stimulusa-sredstva ispitanik pretvara u drugi zadatak: da se otkrije značenje tih naziva putem izbora samih geometrijskih figura. Tako su se stimulasi-sredstva pretvorili u nosioce određenih značenja.

Vigotski je u konačnoj verziji eksperimenta pretvorio stimulouse-znake u zavisno promenljive veličine, proučavao problem uopštavanja značenja reči a time i formiranja pojmova. "Tako je za Vigotskog proučavanje problema uopštavanja, razvitka pojmova, problema značenja reči bilo i put ka proučavanju ontogeneze mišljenja, što je postalo nervnim čvorom cele njegove teorije." (Leontijev, 1996) ⁶

Subjekt dolazi do rešenja ako uvidi da su boja i oblik irelevantna obeležja, a relevantni su visina i širina; figure koje imaju reč *lag* imaju dva bitna svojstva: visok i širok; *mur*: visok i uzak; *fik*: nizak i širok; *sev*: nizak i uzak

Međutim, ova značenja reči će imati kod deteta ako se formira pojam, ali dok se on ne formira ono može razvrstavati figure po drugim, nebitnim svojstvima.

Ovim eksperimentom su obuhvaćeni ispitanici različitog uzrasta i njegovi nalazi poslužili su Vigotskom da zaključi da pojmovi, a zajedno sa njima i značenje reči, prolaze u svom razvoju nekoliko stupnjeva. Pri tome je utvrđeno da znak (reč) i u procesu uopštavanja posreduje menjajući ulogu u različitim razvojnim etapama.

⁶ Leontijev, A.N.(1996): *O stvaralačkom putu L.S. Vigotskog, predgovor, Sabrana dela, I tom.*

Opšta zakonitost koju Vigotski otkriva je "da razvoj procesa koji kasnije izazivaju formiranje pojmova počinje u najranijem detinjstvu, ali tek u pubertetu sazrevaju, uobličavaju se i razvijaju one intelektualne funkcije koje u osobenom spoju čine psihičku osnovu formiranja pojmova" (Vigotski, 1996).

Prvi stupanj (mlađi predškolski uzrast) razvoja pojmova su **sinkreti**. U toj etapi reč za dete nema suštinsko značenje. U njoj dolazi do izražaja sklonost deteta da, pri grupisanju figura, nedostatak uočenih objektivnih veza zameni preobiljem subjektivnih veza koje shvata kao veze među stvarima. Dete u ogledu povezuje figure po njihovoj prostornoj blizini ili nekom drugom slučajnom utisku. Otuda sinkrete odlikuje "nepovezana povezanost" i značenje reči obuhvata jednu neobličenu gomilu predmeta, neuređeni skup: "hrpu".

Drugi stupanj u razvoju pojmova čine **kompleksi**. Mišljenje u kompleksima uzima u obzir stvarna, objektivna svojstva predmeta. Kompleksi se javljaju u nekoliko različitih oblika. Sličnost ovih oblika je što se objekti u njima spajaju na osnovu neposrednog čulnog iskustva, ali ipak "svojevrsnim faktičkim vezama".

Vigotski navodi pet osnovnih vidova, vrsta kompleksa:

- ◆ *asocijativni kompleks* koji se zasniva na bilo kojoj asocijativnoj vezi sa bilo kojim svojstvom koje dete zapaža na predmetu;
- ◆ *zbirka (kolekcija)* nastaje uzajamnim dopunjavanjem po obeležjima koje dete smatra razlogom povezivanja predmeta (po boji, obliku);
- ◆ *lančani kompleks* odlikuje spajanje predmeta preko pojedinih karika, tako da su dva susedna elementa u lancu povezana na osnovu različitih obeležja;
- ◆ *difuzni kompleks* nastaje kada dete spaja predmete na osnovu neodređenih, difuznih veza tako da se može neograničeno proširivati;
- ◆ *pseudopojam* je označen kao najdominantniji oblik kompleksnog mišljenja u predškolskom uzrastu. Po spoljašnjim odlikama uopštavanja to je pojam, ali po tipu procesa koji dovode do uopštavanja to je kompleks – to je karika koja spaja komplekse i pojmove.

Treći stupanj u razvoju pojmova kod dece je **pravi pojam**. On se formira kada se niz apstrahovanih svojstava ponovo sintetizuje, i kada tako dobijena apstraktna sinteza postane osnovni vid mišljenja. Subjekt koji je u ogledu otkrio značenje naziva, ispoljio pojmovno grupisanje, ume da eksplicira merila razvrstavanja, može da pronađe nove elemente za datu grupu (ekstenzija klase).

Pri formiranju pojmova presudnu ulogu ima reč. **Reč je znak**, oznaka za opšte svojstvo na osnovu koga je izvršeno grupisanje. Reč može da služi za razne intelektualne operacije - što je osnovna razlika između kompleksa i pojmova. Dete, dakle stiže do mišljenja u pojmovima; postoji hijerarhija pojmova po opštosti.

Postojanje pojma i svest o tom pojmu ne podudaraju se i postoji neslaganje između sposobnosti da se pojam stvori i sposobnosti da se on definiše. Upotreba opštih reči može doći pre nego ovladavanje apstraktnim mišljenjem - dete upotrebljava iste reči kao odrasli.

U stvaranju pojmova učestvuju sve elementarne intelektualne funkcije u naročitom spoju, pri čemu je središnji trenutak cele te operacije funkcionalna upotreba reči kao sredstva voljnog usmeravanja pažnje, **uopštavajuća apstrakcija**: izdvajanja pojedinih bitnih obeležja, njihovog sintetizovanja i simbolizovanja pomoću znaka, reči sa signifikativnom funkcijom.

Na ovo se nadovezuje uspostavljanje veza među pojmovima, određivanje njihovog mesta u sistemu pojmova.

Spontani i naučni pojmovi

Vigotski u svom daljem istraživačkom radu razdvaja spontane, svakodnevne i naučne pojmove. **Spontani pojmovi** su "uopštavanja stvari". Otuda i za pojmove formirane u opisanom eksperimentu može se reći da su iz kategorije spontanih pojmova. **Naučni pojmovi** se formiraju "uopštavanjem misli", refleksivnom apstrakcijom

Ispitivanje razvoja naučnih pojmova je privlačan problem jer je on ključ cele istorije intelektualnog razvoja deteta. Kroz njega se može rešiti i opšti problem učenja i razvoja.

Ispitanici su bili učenici osnovne škole. Nalazi ukazuju da se u obrazovnom procesu zapaža da naučni pojmovi u svom razvoju preteču razvoj spontanih pojmova (IV razred).

Vigotski konstatuje da je slabost spontanih pojmova u nesposobnosti apstrahovanja, slabost naučnih pojmova je verbalizam, nedovoljna zasićenost konkretnim.

Da li je tačna hipoteza da se naučni pojmovi pozajmljuju iz sfere mišljenja odraslih i da nemaju uopšte svoju unutrašnju istoriju?

NE, jer stvaranje pojmova je čin uopštavanja, složen i pravi čin mišljenja, shvatanja značenja reči. Za to su potrebni procesi: hotimične pažnje, logičkog pamćenja, sposobnost apstrahovanja, poređenja i razlikovanja.

U čemu je razlika razvojnih puteva svakodnevnih (spontanih) i naučnih pojmova?

1. Razvoj naučnih pojmova zahteva celokupnu aktivnost dečje sopstvene misli i zato: sve osnovne kvalitativne osobenosti svojstvene dečjoj misli na izvesnom stupnju razvoja.

2. Naučni pojmovi neće imati samo suprotne već i zajedničke crte sa spontanim - ta dva procesa se prepliću. Najpre se spontani pojmovi moraju razviti do stupnja na kome mogu nastajati naučni, a potom će ovi povratno delovati na spontane.

3. Među procesima učenja i razvoja pri stvaranju pojmova ne mora postojati antagonizam, nego složeniji i pozitivniji odnosi. Naučni pojmovi se moraju stvarati od nižih i elementarnijih vrsta uopštavanja.

Šta su razlozi razgraničenja spontanih i naučnih pojmova?

1a. Drugaćiji je odnos deteta prema iskustvu i pobudama za sticanje.

1b. Različite su im prednosti i nedostaci.

2. Vigotski iznosi teorijsko očekivanje da se analogno učenju stranog jezika na bazi poznavanja maternjeg, naučni pojmovi izgrađuju na bazi spontanih, "isposredovanim odnosima prema predmetima, uz pomoć ranije izgrađenih pojmova". Ali, to zahteva sasvim drugačije misaone radnje, sa svesnijom i voljnom upotrebom ranijih pojmova.

3. Heuristički razlozi: sa površinskog izučavanja stvarnih pojmova i s temeljnog izučavanja eksperimentalnih pojmova - preći na temeljno izučavanje stvarnih pojmova.

4. Praktični razlozi: među učenjem i razvojem naučnih pojmova postoje složeniji odnosi nego među učenjem i stvaranjem navike.

Dakle: stvaranje spontanih i naučnih pojmova su dve varijante jedinstvenog procesa stvaranja pojmova, oni se razlikuju kako po tokovima svog razvoja, tako i po načinu funkcionisanja.

Ali to znači: niti naučni pojmovi ponavljaju u svom razvoju put spontanih pojmova, niti su pak naučni pojmovi bez ičeg zajedničkog sa razvitkom spontanih.

U čemu su složeni odnosi naučnih i spontanih pojmova?

Vigotski polazi od nalaza Pijažea da je dečja misao nesvesnog shvatanja i spontane primene. Pijaže izvodi neshvaćenost pojmova iz egocentričnosti koja iščezava - poimanje će doći spolja, iz socijalne misli odraslih. Vigotski to osporava naglašavajući da je to već uzrast viših psihičkih funkcija deteta.

Ako kažemo da je misao učenika neshvaćena - onda to znači da je pažnja usmerena na samu delatnost ali ne i kako se to čini. **Poimanje će biti čin svesti - usredsređen na samu delatnost svesti.** Prelazak na novu vrstu unutrašnjeg opažanja znači i prelazak na višu vrstu unutrašnje psihičke delatnosti. Poimanje se zasniva na uopštavanju sopstvenih psihičkih procesa, koje uslovljava ovladavanje njima. **Poimanje dolazi kroz kapiju naučnih pojmova** (Vigotski, 1977).

A to znači da Vigotski, da bi rešio problem kako se poima, stavlja u središte ono što Pijaže odbacuje - **sistem**. Vigotski otkriva da uzrok neshvaćenosti pojmova nije egocentričnost, nego nesistematičnost spontanijih pojmova, koji usled toga nužno moraju biti neshvaćeni i nehotični. Stvaranjem pojmovnog sistema, zasnovanog na određenim odnosima opštosti među pojmovima razvija se poimanje, svesnost i voljnost. A po samoj svojoj prirodi naučni pojmovi predstavljaju sistem.

Vigotski uvodi spontane i naučne pojmove u širi kontekst: **probleme učenja i razvoja**, jer je uporedna analiza naučnih i spontanijih pojmova slučaj opštijeg ispitivanja problema učenja i razvoja.

Vigotski otkriva da su pojmovi povezani po principu opštosti i da svakoj strukturi opštosti odgovara i sopstveni specifični sistem logičkih misaonih radnji mogućih uz tu strukturu. Kod spontanijih dete poznaje predmet, pojam o njemu, ali nije svesno pojma, svog misaonog čina pomoću kog predstavlja taj predmet. A razvoj naučnog pojma baš počinje od toga što je nerazvijeno u spontanom - definisanja pojma rečima.

Otuda kod spontanijih pojmova: dete u znatno većoj meri shvata predmet nego pojam - kod naučnih pojmova je obrnuto.

Prvi su empirijski - razvijaju se odozdo-naviše, drugi apstraktni, razvijaju se odozgo naniže. Međutim, oba ta procesa su iznutra i najtešnje povezana među sobom. Prvi moraju stići do onog praga posle koga je poimanje moguće. Ali, kad se formiraju naučni pojmovi - počinje uzajamna veza. Naučni pojmovi prodiru naniže - preko spontanijih, a spontani naviše, preko naučnih.

Dok su spontani pojmovi deteta van sistema, jer su nastali iz iskustvenih veza - veza među samim predmetima, naučni pojmovi od samog nastanka imaju sistem i karakterišu se isposredovanim odnosom prema objektima i drugim pojmovima. I upravo kroz to se ostvaruje transferna vrednost naučnih pojmova - u preobražavanju spontanijih pojmova deteta i njihovom uvođenju u sistem, što podiže celokupan dečji intelektualni razvoj na viši stupanj.

Govoreći drugačije: razvoj naučnih pojmova počinje od svesnosti i voljnosti i nastavlja ka konkretnosti, a razvoj spontanijih pojmova počinje od konkretnosti i nastavlja ka svesnosti i voljnosti.

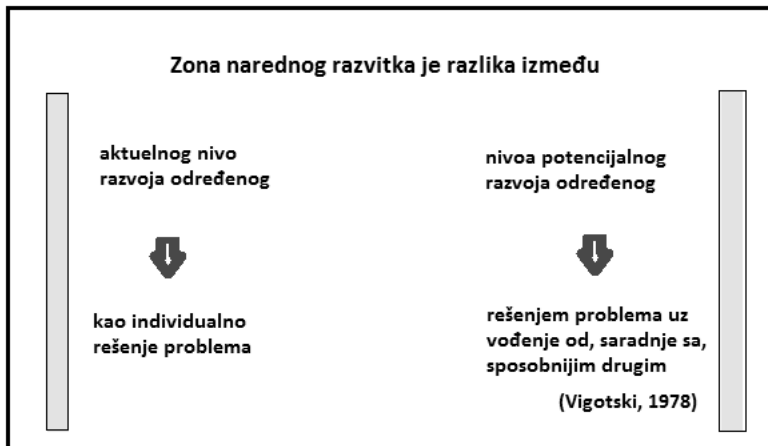
To je veza zone narednog razvoja i aktuelnog nivoa razvoja. Vigotski zaključuje da stepen ovladavanja svakodnevnim pojmovima pokazuje nivo aktuelnog razvitka deteta, a stepen ovladavanja naučnim pojmovima - zonu najbližeg razvitka. Zato učenje naučnih pojmova igra ogromnu ulogu i presudnu ulogu u psihičkom razvoju deteta. Primena istorijsko-genetičkog metoda Vigotskog omogućila je da se otkrije potencijalni nivo umnog razvitka deteta - zona njegovog najbližeg razvoja - što je imalo praktičnu upotrebnu vrednost pri rešavanju zadataka dijagnostike umnog razvoja dece, koja se sada mogla izvoditi kako po aktuelnom, tako i po potencijalnom nivou razvoja.

Zona narednog razvitka

Jedna od esencijalnih ideja u teoriji Vigotskog je o pojavi koju on zove "zona narednog razvitka".

Teorija učenja Vigotskog ne poriče da su konstruisanja znanja individualna ili da je učenje manifestacija moždanih aktivnosti. On je tvrdio da se pod vođenjem sposobnijeg drugog omogućava detetu da se angažuje na onom nivou aktivnosti koji ne bi moglo samo da dostigne (slika 25).

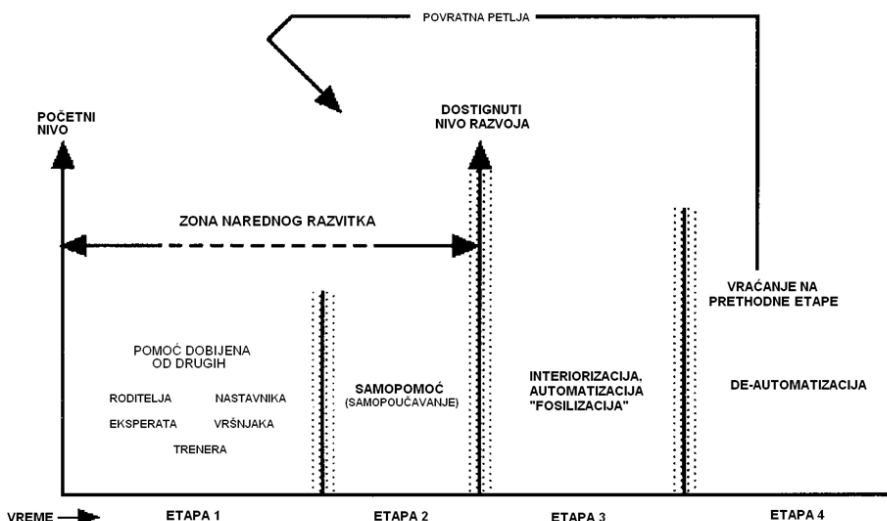
Slika 25: Zona narednog razvoja



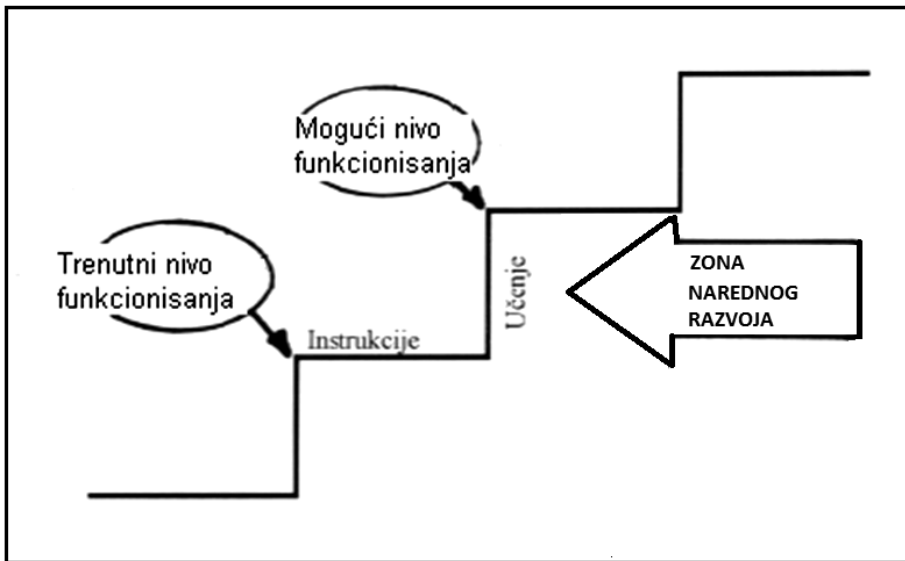
Četiri etape zone narednog razvitka

Učenje deteta odvija se kroz proces interiorizacije - ovaj proces ili progresija javlja se preko četiri etape.

Slika 26a: Četiri etape zone narednog razvitka



Slika 26b: Prikaz napredovanja (skoka na novi nivo, stepenicu) u zoni narednog razvitka



Etapa 1 u ZNR

U etapi 1 izvođenje je:

- uz asistenciju sposobnijih drugih;
- posredovano od sposobnijih drugih;
- ili je pomognuto od pedagoški efektivnih medija.

Pre nego što deca profunkcionišu kao nezavisni izvršioци, ona se oslanjaju na druge za spoljnu regulaciju izvršenja zadatka (slika 27). Količina i vrsta spoljnje regulacije zavisi od učenikovog uzrasta/sposobnosti i od prirode zadatka.

Slika 27: Trening



Za vreme etape 1:

- postepeno se smanjuje odgovornost nastavnika za izvršenje zadatka



- recipročno se proporcionalno povećava učenikova odgovornost

Ovo je Bruner nazvao **osnovni "princip predaje"** - učenik koji je bio gledalac sada je učesnik (Bruner, 1983).

Prva etapa je završena ili ostvarena kada odgovornost pružanja pomoći, ostvari transfer, i izvršenje samog zadatka efektivno preuzme učenik. Ovo dostignuće može se javiti u trenutku.

Etapa 2 u ZNR



U drugoj etapi ZNR, učenik je preuzeo pravila i odgovornost za oba učešća (tj. medijatora i učenika, slika 28). Učenik obavlja zadatak bez pomoći.

Slika 28: Samostalna vežba

Na primer, predškolsko dete može samo kompletirati slagalicu testere; učenik koji koristi internet može ovladati WWW (na primer, on/ona zna koja vrsta informacija se može dobiti "help" komandom i zna gde da započne pretraživanje. Samovođenje ili samokontrola je most između pomoći drugih i potpuno interiorizovane veštine. Na primer, učenici često upotrebljavaju samousmeravajući govor (tj. govore naglas ili u sebi) da pomognu izvršenje u uslovima tenzije usled teškog zadatka. Da li ste zapazili kako neki ljudi počinju da govore sami sa sobom (i kompjuterom) kada rešavaju problem na računaru?

Samosvesnost, sistematsko korišćenje strategije samousmeravajuće pomoći je refleksivna u etapi 2. Ipak, to ne znači da je izvođenje potpuno razvijeno ili automatizovano; to se javlja u etapi 3.

Etapa 3 u ZNR



Izvođenje u etapi 3 više se ne razvija; ono je već razvijeno. Vigotski opisuje to kao "fossilizaciju" time naglašavajući njegovo učvršćivanje. Na primer, čim naučite da vozite bicikl, to učenje ili znanje je učvršćeno ili postalo navika (slika 29).

Slika 29: Praktikovanje veštine

Za one koji ovladaju osnovnim računskim radnjama u osnovnoj školi, primena je brza i nema ograničenja sa godinama. Permanentno učenje jedne osobe sadrži ove sekvence ZNR - preko pomoći drugih ka samopomoći - javlja se i ponovo javlja razvijanje novih sposobnosti, veština, razumevanja, itd.

Za svaku osobu, u bilo kom trenutku, biće miksiranja: regulacija od dugih, samoregulacija i automatizacija procesa. Učenjem preko interneta učenik koji je automatizovao korišćenje WWW može još uvek biti u etapi 1 za korišćenje nekog drugog programa i kreiranje projekata u njemu.

Etapa 4 u ZNR

Deautomatizacija i ponavljanje se javlja tako pravilno da nju treba ugraditi u normalan razvojni proces. Ono što smo jednom znali, ne možemo da se setimo.

Ovo može biti izazvano individualnim stresom ili nesposobnošću da to prizovemo iz dugoročne memorije. Ako ta znanja ili sposobnosti za izvršenje nečega treba restaurirati, tada razvojni proces mora biti obrnut.

Prva linija povratka je etapa 2.

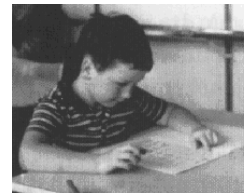
Učenik se može vratiti na:

- vokalizaciju nekog težeg intelektualnog problema,
- korišćenje neke od metakognitivnih strategija,
- svesno ponovo prizvati glas nastavnika i onoga što je on/ona rekla,
- ili setiti se slike kako tekst/pojam izgleda na ekranu.

Ovo su efektivne tehnike samokontrole (samopomoći).

Ako strategije samoregulacije ne pomognu, učenik treba da se vrati u etapu 1 i potraži pomoć sposobnijeg drugog ili da uz pomoć knjige obnovi zaboravljeno (slika 30).

Slika 30: Obnavljanje zaboravljenog



ZNR u nastavi preko računara

◆ "sposobniji drugi"

"Drugi" može biti interaktivni multimedij (IMM) ili video ili radni list ili veb sajt koji funkcioniše kao sposobniji pedagoški posrednik ako je kognitivni razvoj stavljen u kontekst odgovarajućeg sistema sociokulturnih aktivnosti.

Drugim rečima,

"sposobniji drugi" ne mora biti osoba;

"sposobniji drugi" može biti informaciona tehnologija toliko dugo koliko ta vrsta medija (npr. video) pruža kognitivnu pomoć potrebnu učeniku.

Slika 31: Informaciona tehnologija



◆ "kulturalna kognitivna oruđa"

Naglasak je na tome da su ljudi kroz istoriju izumeli kulturalna oruđa, kako materijalna tako i psihološka, koja konstituišu "kognitivnu tehnologiju" (Vigotski: **alomorfni razvoj**).

Takva kognitivna tehnologija omogućava nam da restrukturiramo naše sposobnosti, ono što radimo, i rekonfiguriramo naše mišljenje, vrednosti i pogled na svet.

Značenja nisu univerzalana; ona su pod snažnim uticajem kulture. Na primer, gledanje ljudima u oči smatra se izrazom poštovanja u jednoj kulturi i nepoštovanja u drugoj. Eskimi imaju oko 17 opisa (pojmov) za sneg dok ljudi koji žive u mnogim drugim zemljama imaju jednu reč, "sneg".

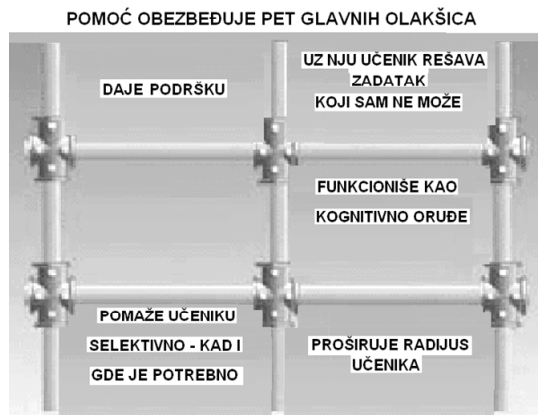
◆ Skele (pomoć drugih - Scaffolding, slika 32)

Takva pomoć izvođenju može biti opisana kao postavljanje "skela", metaforom usvojenom za zidanje konstrukcija (zgrada).

Pomoć obezbeđuje pet glavnih olakšica:

1. ona daje podršku;
2. funkcioniše kao kognitivno oruđe;
3. proširuje radijus dejstva učenika;
4. dozvoljava učeniku da reši zadatak koji bez nje ne bi uspeo;
5. ona se koristi selektivno da pomogne učeniku gde i kada je potrebno.

Slika 32: Pomoć drugih prikazana skelama



Pomoć drugih olakšava transfer onog što učenik već zna na zadatak koji rešava. To znači očuvanje optimalnog nivoa izazova. Suviše mali izazov pokazuje se dosadnim dok suviše veliki izazov može frustrirati. **Pomoć drugih zatvara pukotinu između uslova zadatka i nivoa veština.**

Pomoć treba da bude smanjena, reorganizovana, prilagođena ili eliminisana kako učenici pokazuju znake razumevanja za određeni zadatak ili pojam koji uče.

◆ Interpersonalno i intrapersonalno učenje

Svako učenje u dečjem sociokulturnom kontekstu javlja se dva puta:

a. socijalnom, kada je između deteta i druge osobe ili nekog medija ili druge sposobne osobe; ovo je **inter psihološka kategorija**, i

b. onda sledi interiorizacija, ovo je u detetu kao **intra psihološka kategorija**.

Tako, svaki kognitivni korak je posredovan u socijalnoj situaciji preko aktivnosti koje su:

(a) interpsihološka (kognitivno prenošenje od individue do individue u interakciji sa drugima).

U predstavljanju inter psihološkog učenja, ovaj grafikon sa strelicama povezuje usta sagovornika (slika 33).



Slika 33: Komunikacija

(b) **intrapsihološko** (kognitivno prenošenje prema individui)

U predstavljanju intra psihološkog učenja grafik prikazuje da se razmišljanje javlja samo u svakoj glavi osoba; nema povezanosti između ovih individua (slika 34).



Slika 34: Interiorizacija

Rezime ZNR

Zona narednog razvitka je razlika između:

(a) onoga što učenik može da dostigne individualno i

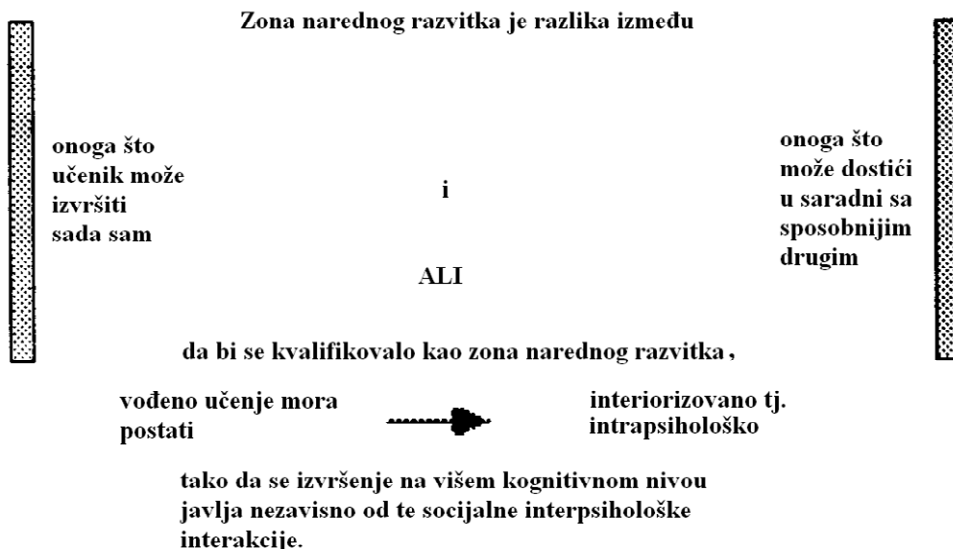
(b) onoga što učenik može da dostigne u saradnji sa sposobnijim drugima.

Dakle, da bi se kvalifikovalo kao zona narednog razvitka, vođenje mora biti interiorizovano, da je intrapsihološko tako da se izvođenje na višem kognitivnom nivou javlja nezavisno od te socijalne interpsihološke interakcije sa sposobnijim drugim ili drugima (slika 35).

Učenik se kreće:

- ☉ od pozicije... gde je učenje... pomognuto i kooperativno (interpsihološko)
- ☉ do pozicije... gde je učenje... samoregulisano (intrapsihološko).

Slika 35: Uslovi koji su neophodni da vođeno učenje dosegne ZNR



Zona narednog razvitka ima mnoge **pedagoške implikacije**. Jedna od njih je ideja da ljudsko učenje pretpostavlja specifičan socijalni ambijent i deo je procesa u kome se dete

razvija zavisno od intelektualnog života onih oko njega (Vigotski, 1978). Saglasno Vigotskom (1978), suštinska odrednica učenja je da će ono podstaći (probuditi) brojne unutrašnje razvojne procese koji su u stanju da se jave samo kada je dete u interakciji sa drugim ljudima iz okruženja ili sa vršnjacima.

Koncept ZNR je osnova za postavljanje modernog načina učenja drugog jezika.

Prema Krashen's "input hypothesis" sticanje jezika počinje kada učenik shvati da su "inputi" drugog jezika jedan korak iznad njegovog/njenog sadašnjeg nivoa jezičke kompetencije. Na primer, ako je učenik na nivou "I" tada će maksimum sticanja biti kada on/ona otkrije dostižan input koji pripada nivou "I + 1". .

Sledbenici Vigotskog

Kod ruskih psihologa nalazimo u primeni postulat o interiorizaciji u učenju Galjperina i njegovih saradnika o etapnom formiranju umnih radnji; učenja o alomorfnom razvoju i razvoju metakognitivnih sposobnosti su ugrađena u model školskog učenja koji uvodi Davidov (1981) sa ciljem da kod učenika razvija osnove eksperimentalnog, naučnog mišljenja.

Ruski psiholozi, sledbenici učenja Vigotskog, smatraju da je proučavanje zakonitosti razvoja mišljenja jedan od najvažnijih zadataka razvojne psihologije. Posebnu pažnju privlači razvoj mišljenja na ranom dečjem uzrastu kome ovi autori pridaju višestruki značaj:

- radi osvetljavanja razvojnih faza: opažajno-praktičnog i opažajno-predstavskog mišljenja koji su bitni preduslovi za pojavu verbalnog (pojmovnog) mišljenja;
- prve faze mišljenja utiču na ukupan intelektualni razvoj i formiranje mnogih sposobnosti u toku života; razvoj mišljenja se može podsticati i ako se ništa ne uradi za njegov razvoj u najranijem detinjstvu, kasnije se manje može nadoknaditi propušteno.

Za sledbenike Vigotskog je karakteristično da, uz socijalni interakcionizam u tumačenju razvoja psihičkog života, pa i razvoju mišljenja, prepoznaju i uvažavaju uticaj sazrevanja i individualnog učenja. Od rođenja deteta počinju socijalne interakcije, dete je od samog početka razvoja "utkano u socijalno korito humano elaborirane sredine" (Vigotski).

Dete je od početka socijalno biće jer su njegove individualne akcije socijalno posredovane. U tom socijalnom odnosu javljaju se svi psihički procesi koji su, pre razvoja procesa interiorizacije, svojevrsna iterpsihička tvorevina.

Otuda za dete ljudska sredina nije samo uslov, već izvor psihičkog razvoja. Psihički razvoj se odvija u procesu aktivnosti i zavisi od uslova i prirode te aktivnosti. Najpre se javlja manipulativna delatnost (prva godina), zatim predmetna delatnost (od druge godine), igrovna aktivnost (predškolski uzrast), školsko učenje...

Šta, prema ruskim psiholozima, predstavlja sam proces razvoja mišljenja?

O prvim misaonim procesima može se govoriti pri kraju prve godine kada dete uspeva da reši konkretnu "problemsku situaciju", npr. da dohvati igračku sa dna kreveta, koja je van domašaja ruke, privlačenjem pokrivača. Početni oblici mišljenja imaju opažajno-praktični karakter: dete rešava probleme uz pomoć praktičnih radnji.

Đačenko i Lavrentjeva (1998) ovu karakteristiku **opažajno-praktičnog mišljenja** u rešavanju zadatka sažimaju sa "*misliti - znači raditi*". Ovo ilustruju primerom deteta koje uporno skakuće i pokušava da dohvati igračku sa ormana. Kada je odrasli sugerisao

detetu da stane i prvo razmisli, mališan je, ne prekidajući pokušavanje, odgovorio: "Ne treba da mislim, treba da dohvatim".

Prva intelektualna rešenja deteta su primena ranije formiranih navika u novim uslovima. Nešto kasnije dete pronalazi način rešavanja nove problemske situacije: nalazi sredstvo da dođe do cilja. Ruski psiholozi ističu da dečji način rešavanja problema pomoću praktičnih radnji sa predmetima sadrži dve suštinske karakteristike po kojima se mišljenje malog deteta razlikuje od mišljenja šimpanza; to su korišćenje ljudskih oruđa i govora.

Ovladavanje načinima korišćenja najprostijih ljudskih oruđa i njihova upotreba, pri rešavanju misaonih zadataka ili saznavanju svojstava okruženja, ne znači samo sticanje novih operacija već i razvoj misaonih sposobnosti. Pri korišćenju sredstva da se dođe do cilja dete treba da savlada motornu veštinu upotrebe ljudskih oruđa. Da bi formiralo operaciju sa oruđem dete treba da otkrije način njegove upotrebe.

Dete eksplicitno ili implicitno od odraslog uči socijalno izgrađene načine upotrebe oruđa.

Sa pojavom govora dolazi do kvalitativne promene intelektualne aktivnosti. Najpre dete više govori povodom zadatka nego o zadatku. Zatim se govor javlja kao objašnjenje situacije, njime dete objašnjava opštu shemu aktivnosti u zadatku: to je neka vrsta verbalnog bilansa radnje kojim se fiksira sam put rešenja.

U trećoj fazi govor počinje da prethodi radnji i ima funkciju planiranja; dete misli naglas što mu pomaže da uviđa nove smisaone veze koje izlaze iz opažajnog polja, što omogućava rešenje problema.

Međutim, reči mogu imati funkciju planiranja samo ako za dete imaju određeno značenje, ako su postale nosioci izvesnih generalizacija.

U trećoj godini, kada počinje da se formira znakovna ili simbolička funkcija saznanja, u intelektualnom razvoju deteta nastaje važan preokret, koji je vidljiv i u simboličkoj igri deteta. Sada je dete u mogućnosti da koristi jedan objekt u funkciji zamene drugog. Pri tome se u aktivnosti umesto predmeta koristi njegova zamena. Na uzrastu 4-5 godine dete već može da rešava zadatke na unutrašnjem, mentalnom planu, oslanjajući se na svoje vizuelne predstave predmeta.

Nastajanjem **opažajno-predstavnog mišljenja** javlja se kvalitativno novi stupanj u razvoju dečjeg mišljenja. Rešavanje zadataka na predstavnom planu pruža nove mogućnosti. Predstave pružaju mogućnost preobražavanja predmeta na mentalnom planu; dete razvija sposobnost da na planu predstava izdvaja, kombinuje i povezuje različite delove i detalje predmeta. Tako na predstavnom nivou može nastati struktura, uopštena shema, koja rešava problem. Dete izdvaja i povezuje ona svojstva predmeta koja su važna za rešavanje datog zadatka.

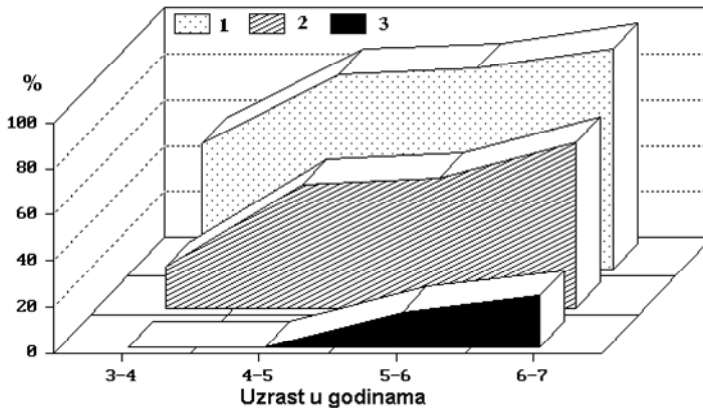
Koristeći uopšteno iskustvo dete može rasuđivati na verbalnom planu, da misaono pripremi i predvidi karakter buduće radnje. **Verbalno mišljenje** kod dece se javlja na uzrastu 5-6 godine. To znači da se interiorizacijom spoljašnjih akcija obrazuju opažajno-predstavne i verbalne, pojmovne forme mišljenja.

Zaporožec i Minska (1967) su proučavali uslove i mehanizme prelaska sa opažajno praktičnog na refleksivno mišljenje (slika 36).

Iz prikaza na grafikonu vidimo da najviše uspeha imaju deca koja zadatak rešavaju praktično (oznaka 1); tada 55% dece uzrasta 3-4 godine uspeva da nađe pravilno rešenje, dok su na uzrastu 6-7 godine skoro sva deca uspešna (96,3%). Sa uzrastom raste uspešnost rešavanja zadataka na opažajno-predstavnom nivou (oznaka 2), uz

pomoć crteža i slika. Na verbalnom planu (oznaka 3) deca počinju uspešno da rešavaju zadatke tek na uzrastu 5-6 godine (15%).

Slika 36: Zavisnost uspeha od načina rešavanja problema



Ovim je potvrđen i razvojni redosled pojedinih oblika mišljenja: opažajno-praktično, opažajno-predstavno i verbalno mišljenje.

Rezime teorije Vigotskog

Do kojih glavnih zaključaka je došao Vigotski?

Psihičke funkcije se razvijaju u toku istorijskog razvitka čovečanstva. Odlučujući momenat tog razvitka su znaci. Reč je univerzalni znak. Ljudska svest se formira u procesu interiorizacije. Pri analizi strukture svesti ne treba polaziti od razmatranja posebnih funkcija već od istraživanja međufunkcionalnih odnosa, od razmatranja psiholoških sistema.

Šta je razvoj?

- ◆ Postupna interiorizacija oruđa mišljenja i znanja koja postoje u nekoj kulturi
- ◆ Kreće se od intermentalnog ka intramentalnom, od socijalnog ka psihološkom
- ◆ Na početku razvoja oruđa mišljenja i znanja postoje izvan deteta (u kulturi); kroz socijalne interakcije s kompetentnijim pojedincima dete ih postupno usvaja (interiorizuje)
- ◆ Najvažniju ulogu u interiorizaciji ima jezik

Kako se razvoj ostvaruje?

- ◆ Kognitivni razvoj je socijalni proces
- ◆ Ostvaruje se:
 - kroz **interakciju** s kompetentnijim članovima društva
 - kroz **poučavanje** od strane kompetentnijih pojedinaca

Doprinosi i nedostaci teorije Vigotskog

DOPRINOSI

- ◆ Istakao važnost konteksta (kulturnog, društvenog, historijskog) za razvoj pojedinca – Bronfenbrenner
- ◆ Objasnio mehanizme prenosa kulture na pojedince oruđa intelektualnog prilagođavanja, socijalne interakcije, poučavanje, zona narednog razvoja)

NEDOSTACI

- ◆ Nedovoljno ističe individualne karakteristike (razlike) dece u procesu učenja i razvoja
- ◆ Naglašava ulogu dečje aktivnosti (konstruktivizam), međutim, u socijalnim interakcijama veću pažnju je pridao odraslima.

Razlike u pristupima Pijažea i Vigotskog

Pijaže

- ◆ Kognitivne sposobnosti i razvoj univerzalni u svim kulturama
- ◆ Kognitivni konstruktivizam (individualna gradnja znanja)
- ◆ Učenje i razvoj nezavisni; razvoj pretpostavka učenju
- ◆ Kognicija prethodi razvoju jezika; egocentrični govor nema veliku ulogu i nestaje s razvojem socijalnog govora

Vigotski

- ◆ Kognitivne sposobnosti i razvoj specifični za svaku kulturu
- ◆ Socijalni konstruktivizam (interakcija odrasli-dete)
- ◆ Učenje dovodi do razvoja i prethodi mu
- ◆ Jezik je ključan za kognitivni razvoj; privatni (unutrašnji) govor pretvara se u misao

Šta analiziraju Pijaže i Vigotski u psihičkom razvoju deteta

PIJAŽE

GENEZU LOGIKE

ODNOS DETETA PREMA STVARIMA, FIZIČKOJ REALNOSTI

KOGNICIJU KOJA "BOJI" SVE OSTALO

VIGOTSKI

GENEZU POČETNIH SOCIJALNIH ODNOSA

ODNOS DETETA SA DRUGIM ČOVKOM, SOCIJALNIM OKRUŽENJEM

ZAJEDNIČKE AKTIVNOSTI/OBOGAĆENE AFEKTIVNIM ZNAČENJIMA

Kognitivno-informacione teorije

Autori kognitivno-informacionih teorija (Siegler, 1991; Sternberg, 1989; Miller, 1993 i dr.), koji se prvenstveno orijentišu na izučavanje kognitivnog razvoja, u početku su svrstavani u neopijažetiste. Međutim, vrlo brzo je uočeno da se oni u svom pristupu izučavanja razvoja kognicije razlikuju od drugih teorija. Baucal (1998) stavlja kognitivno-informacioni pristup u grupu dominirajućih teorija izučavanja kognitivnog razvoja, uz Pijaževu teoriju kognitivnog razvoja, kulturno istorijsku teoriju Vigotskog i psihometrijski pristup. Svaki od ovih pristupa ima vlastiti konceptualno-metodološki sistem kojim određuje osnovne pretpostavke o prirodi saznanja i njegovom razvoju, definiše probleme koji su relevantni, kao i način na koji te probleme treba istraživati.

Kognitivno-informacioni pristup pruža najbolje mogućnosti za ispitivanje i utvrđivanje konkretnih kognitivnih procesa, i njihove organizacije, koji posreduju između informacija koje osoba dobija i registruje i njenog pokušaja da reši neki problem i ostvari određeni cilj. Ti specifični kognitivni procesi i strategije koje čine sadržaj akcionih shema (Pijaže) ili kognitivnih funkcija pri interakciji sa sredinom i problemom (Vigotski), nisu neposredan predmet izučavanja ni u jednoj od ove dve teorije. Dok Pijažev pristup traga za opštim kognitivnim karakteristikama koje definišu misaone mogućnosti i ograničenja tzv. "epistemičkog subjekta", kognitivno-informacione teorije detaljno objašnjavaju, kako npr. dete prepoznaje slova u abecedi, pamti brojeve, odlučuje, da li je bezbedno preći ulici ili nije, prepoznaje, da se njegov drug vratio ljut... Kada koriste isti zadatak, npr. klasifikacije predmeta po težini, Pijaže koristi navedeni zadatak da bi utvrdio da li dete razume mislene operacije, kao što su reverzibilnost i tranzitivnost, dok autori kognitivno-informacionog pristupa utvrđuju koja specifična pravila dete upotrebljava pri rešavanju zadatka.

Razvojne kognitivno-informacione teorije podrobno opisuju razvoj procesa, kao što su sakupljanje informacija, oblikovanje misaonih strategija, uopštavanje, automatizacija, upotreba pravila, koja značajno doprinose razvoju kognicije. Ti procesi su međusobno povezani i zajedničkim delovanjem omogućuju primereno reagovanje odnosno rešavanje misaonih problema. Pri tome se kognitivno-informacioni pristup orijentiše ka otkrivanju opštih pravilnosti u rešavanju specifičnih zadataka zanemarujući individualne razlike.

Baucal je (1998) napravio interesantnu komparaciju na kojoj poziciji se KI pristup nalazi kada se razmatraju ključna pitanja kognitivnog razvoja. Dajemo sažet pregled toga poređenja.

Koje sposobnosti su u potpunosti ili delimično razvijene kod tek rođenih beba? Od tri pozicije: 1. "tabula rasa", 2. kompetentno novorođenče i 3. konstruktivizma; KI pristupu je najbliže stanovište 2. kompetentnog odojčeta.

Da li je razvoj usmeren ka nekom cilju? Od dve pozicije: 1. razvoj je konstantno progresivno "kretanje" ka cilju (a. modalnim kognitivnim karakteristikama realnih odraslih osoba i b. kognitivnim karakteristikama koje bi odlikovale odrasle osobe kada bi se razvijale pod idealnim okolnostima) i 2. razvoj je "otvoren" proces; kod KI pristupa dominira shvatanje: 1a. kognitivni razvoj je usmeren ka zreloj formi - modalnim kognitivnim karakteristikama odraslih.

Da li se razvoj odvija istim tokom i ka istom završnom stanju? Od tri stanovišta: 1. nema razlika u razvojnom toku i krajnjem ishodu razvoja (utvrđivanje univerzalnog toka i završetka razvoja), 2. ljudi se razlikuju i po razvojnom toku i po krajnjem ishodu razvoja (socio-kulturni faktori su formativni) i 3. srednje gledište: razvojni ishodi su bar u bazičnim crtama uglavnom isti, ali se ljudi razlikuju u pogledu načina na koji se razvijaju (zbog

razlika u osetljivosti i konteksta); Kl pristup: 1. kognitivni razvoj se odvija istim tokom i završava se na isti način.

Da li postoji razvoj i u odraslom dobu? Od dve pozicije: 1. postoje razvojne promene, 2. nema razvojnih promena; Kl pristup: 2. nema razvoja - promene strategija u rešavanju problema tretiraju kao predmet učenja, a ne kognitivnog razvoja.

Da li se razvoj odvija kroz stadijume? Od dve pozicije: 1. da, razvoj je diskontinuiran i se sastoji od kvalitativnih promena, 2. ne, razvoj je kontinuiran i sastoji se od kvantitativnih promena; autori Kl pristup se po ovom pitanju dele na one koji prihvataju 1. razvoj je stadijalan (neopijažetisti) i one koji kažu da se može govoriti o lokalnim stadijumima, ali ne i o globalnim stadijumima.

Da li je značajnije nasleđe ili sredinski uticaji? Od dve pozicije: 1. veći naglasak na nasleđu, 2. veći naglasak na uticaju sredine; Kl pristup po ovom pitanju nema konačnu poziciju. Uspeši u okviru genetike i za Kl autore otvaraju probleme nasleđa; dok uspeši socio-kulturnog pristupa otvaraju ulogu sredine.

Da li je dete aktivni subjekt sopstvenog razvoja? Od tri pozicije: 1. dete je pasivno a sredina aktivna (bihejboristi), 2. dete je aktivno (Pijaže), 3. i dete i sredina su aktivni (Vigotski); Kl pristup nema dileme - u Kl pristupu osnovni formativni faktor kognitivnog razvoja je sama kognitivna aktivnost.

Kakav je odnos između učenja i razvoja? Postoje tri shvatanja: (1) razvoj je učenje (bihejboristi), (2) razvoj je nadređen učenju (Pijaže), i (3) između razvoja i učenja postoji međusobna interakcija (Vigotski); U Kl pristupu po ovom pitanju nisu jedinstveni ali preovlađuje: učenje može da utiče na razvoj, ali pri tome se razvoj ne svodi na učenje.

Da li je razvoj u bitnoj meri određen socio-kulturnim faktorima? Postoje tri stanovišta: (1) promene su izazvane genetskim preprogramiranjem, a realizovane sazrevanjem, (2) promene su izazvane samostalnom aktivnošću (promene Pijažeovog tipa), i (3) promene su izgrađene kroz socijalnu interakciju i zajedničku delatnost sa drugim osobama, a zatim interiorizovane (Vigotski); u konceptualno-metodološki sistem Kl pristupa podrazumeva se da je jedinica analize izolovani pojedinac, pa je ovo pitanje zanemareno.

Na oblikovanje Kl pristupa u značajnoj meri su uticali: bihejviorizam i neobihejviorizam, istraživanja verbalnog učenja, lingvistika, praktična (inženjerska) rešavanja problema interakcije između čoveka i mašina, teorije komunikacije i teorije informacija, i razvoj kompjuterske nauke (computer science).

Baical (1998) daje pregled šta su autori Kl pristupa "pokupili" ili "ostavili" od pojedinih pristupa. Kl pristup je od bihejviorizma i neobihejviorizma preuzeo: (a) nomotetsko objašnjenje kao osnovni cilj, (b) načelo da se sve mora empirijski dokazati, (c) preferenciju laboratorijskih eksperimenata pod strogo kontrolisanim uslovima uz sistematsko uvođenje i variranje različitih faktora, i (d) operacionalizam. Kl pristup je iz tradicije verbalnog učenja preuzeo: (a) pamćenje kao osnovni problem istraživanja, (b) podatke do kojih se došlo, (c) laboratorijske procedure i mere, i (d) mnoge produktivne naučnike. Kl pristup je od lingvistike (teorije Čomskog) preuzeo: (a) razloge za odbacivanje eksperimenata sa životinjama kao izvora znanja o ljudima, (b) prihvatanje da postoje urođene sposobnosti specifične za vrstu, (c) jezik i govor kao važan predmet ispitivanja, (d) kreativnost (stvaralaštvo) i poštovanje pravila kao važna svojstva ljudskog ponašanja, (e) razlikovanje potencijalne sposobnosti i znanja (competence) i konkretnog ponašanja, primene znanja (performance), (f) korišćenje introspekcije i intuicije prilikom formulisanja hipoteza. Od inženjerske psihologije Kl pristup je preuzeo novu koncepciju čoveka, nove pojmove (input, output, kapacitet, skladište, filter itd.) i nove probleme. Od teorije komunikacije i teorije informacija Kl pristup je preuzeo neke osnovne pojmove kao

što su: kodiranje, kanal komunikacije, serijalno i paralelno procesiranje, efikasnost, informacija i neodređenost (uncertainty). Kompiuterske nauke uticale su da KI pristup predstavu o čoveku bazira na uspostavljanju analogije između kompjutera i ljudskog saznanja. Analogija s kompjuterom je bila vrlo plodna u smislu da je pružila oslonac u pokušaju da se osmisli konkretan način na koje se simbolizuju informacije, i konkretni kognitivni procesi kojima se ti simboli formiraju, pamte, transformišu i obrađuju.

Struktura kognitivnog sistema

U strukturalnom smislu izdvajaju se tri krupna segmenta kognitivnog sistema:

- (a) senzorni (čulni) registar - SR,
- (b) **kratkoročna memorija** (radna, operativna, primarna, neposredna, svesna memorija; kratkoročno skladište) - **KM**, i
- (c) **dugoročna, sekundarna, memorija** (iskustvo, znanje) - **DM**.

Neki autori smatraju da ne postoje razlozi da se KM i DM izdvajaju kao zasebni sistemi;

Odgovor KI pristupa je bilo operacionalno razdvajanje kratkoročne i dugoročne memorije na osnovu: efekta recencije i patoloških slučajeva u kojima je očuvan samo jedan memorijski sistem, ili su očuvana oba, ali među njima ne postoji saradnja.

Na osnovu empirijskih nalaza ova tri segmenta (SR, KM i DM) se mogu opisati na osnovu nekoliko dimenzija: **izvor informacija, kapacitet, dužina zadržavanja informacija, način na koji se gube informacije** (zaboravljanje), **forma u kojoj se nalaze informacije, i funkcija**. Dakle, proces obrade započinje prevođenjem neurofizioloških stanja i procesa nastalih čulnom analizom stimulusa u simbole koji postaju predmet dalje obrade. Kao rezultat "saznajnih procesa" u KM nastaju simboličke strukture koje izražavaju ono što je saznato i koje se smeštaju u DM da bi mogle biti uključene u neki budući proces saznanja.

(Opise SR, KM i DM i grafički prikaz sistema pamćenja videti u poglavlju *Razvoj pamćenja* u ovoj knjizi).

U KI teorijama je posebno značajna povezanost između kognitivnih struktura. Mišljenje je u isto vreme fleksibilno i zahteva prilagođavanje cilju ili problemskom zadatku, zato treba identifikovati procese, koji omogućavaju fleksibilnu adaptaciju na stalne promene okoline.

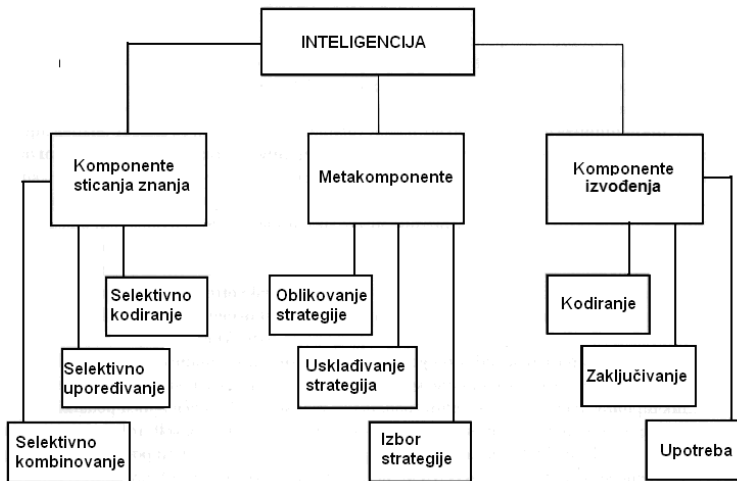
Sternberg (1989) daje teoriju razvoja opšte inteligencije; kao glavne komponente razvoja inteligencije naglašava komponente sticanja znanja, metakomponente i komponente izvođenja (slika 37). Stankov (1991) smatra da ove tri komponente "leže u osnovi intelektualnog ponašanja u svim kulturama, zadaci na koji bi se one na odgovarajući način merile, mogu se razlikovati od jedne do druge kulture, isto kao i značaj različitih komponenti za inteligentno ponašanje."

Sigler (Siegler, 1991) je u svoju KI teoriju ugradio strategiju izbora i strategiju oblikovanja nove strategije (slika 38). On ističe da je značajno to da dete upotrebljava više različitih strategija, sa kojima se prilagođava konkretnom problemu u konkretnom kontekstu.

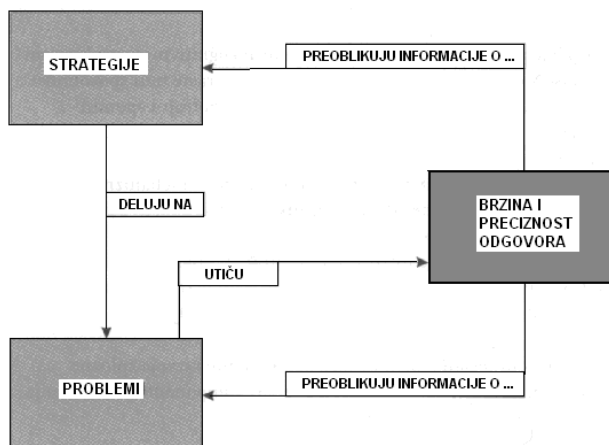
U okviru KI pristupa dominira shvatanje o samo-modifikujućem kognitivnom sistemu. Kritičari prihvataju da je kognitivna aktivnost formativni faktor, ali i sugerišu ideju da se uloga kognitivne aktivnosti sagleda iz šire perspektive, tako što bi se uzeo u obzir način na koji je ova aktivnost uklopljena u interakciju osobe sa socijalnim okruženjem. Socio-

kulturne koncepcije kognitivnog razvoja poslednjih godina postaje sve više prihvaćena, čak i od strane nekih značajnih pripadnika KI pristupa (Nelson, 1993).

Slika 37: Shematski prikaz Sternbergove teorije inteligencije



Slika 38: Model izbora strategije



Već smo naglasili da se u okviru KI pristupa u potpunosti zanemaruju kognitivne razvojne promene posle dostizanja zrelosti. Međutim, kako pokazuju empirijska istraživanja (Ivić, 1987), u odraslom dobu dolazi do bar tri vrste razvojnih promena:

- ostvarenje nerealizovanih potencijala,
- promena međusobnog odnosa među kognitivnim funkcijama, i
- veća integracije kognitivnih i nekognitivnih aspekata ličnosti.

Na osnovu informacija iznetih o KI pristupu može se reći da on u poređenju sa drugim kognitivnim teorijama pruža najbolje mogućnosti za ispitivanje i utvrđivanje konkretnih kognitivnih procesa i njihove organizacije, i nudi detaljniju, precizniju i konkretniju predstavu o razvoju saznanja.

Etološka teorija

Etologija je naučna disciplina koja proučava ponašanje živih bića u prirodnoj sredini. Temelje savremene etološke teorije postavili su zoolozi / etolozi Tinbergen (1907-1989) i Lorenz (1903-1989, Nobelova nagrada 1973). U etologiji se ističu biološki i genetski mehanizmi razvoja i evolucionari koreni današnjih ponašanja. U okviru etologije interes je usmeren na: urođene obrasce ponašanja i kritične / senzitivne periode u razvoju. Svaka vrsta je u razvoju razvila oblike adaptivnog ponašanja, koja su potrebna za preživljavanje (reprodukciju). U prirodnoj selekciji su bolje prilagođene jedinke preživjele, reprodukovale se i tako prenele svoje crte na potomke. I čovek se sagledava iz komparativne perspektive: razvoj ↔ adaptacija na okolinu. Koja su obeležja urođenih obrazaca ponašanja? Navešćemo ona koji se najčešće pominju i njihove osnovne odlike:

1. Specifični su za vrstu,
2. Univerzalni za sve članove vrste,
3. Biološki programirani, ne zahtijevaju učenje,
4. Podstiče ih specifičan nadražaj (urođeni podsticajni sklop),
5. Stereotipni su,
6. Pod minimalnim su uticajem okoline,
7. Važni su za opstanak vrste.

Etološka teorija je promovisana u objašnjavanju detetovog razvoja u 60-tim godinama dvadesetog veka i ostala uticajna do danas.

Lorenz i Tinbergen su posmatrali ponašanje, koje povećava verovatnost preživljavanja, kod različitih vrsta životinja u njihovom prirodnom okruženju. Lorenz je otkrio pojavu **utiskivanja** (imprinting), brzog učenja u vremenu **kritičnog perioda**, koje vezuje mladunče za prvi pokretni objekt (više o ovome u poglavlju *Pojam, činioci i zakonitosti razvoja* - Kritični periodi razvoja). Pojave ekvivalentne utiskivanju kod ljudi nema, neke sličnosti sa njim ima afektivno i socijalno povezivanje tj. veza između odraslog i novorođenčeta. Kritičnim periodima kod dece (kod razvoja govora, afektivne vezanosti i dr.) u svojim istraživanjima bavili su se razvojni psiholozi. Savremeni istraživači ukazuju da učinak okoline na dečji razvoj možemo mnogo bolje da pojasnimo sa **periodom senzitivnosti**, nego sa kritičnim razdobljem, (Bornstein, 1989); Period senzitivnosti je razvojni period optimalne osetljivosti za određene vrste uticaja, koji su (ne)povoljni za razvoj određenih ponašanja. Granice toga razdoblja su manje strogo omeđene nego kritičnog razdoblja (meseci i godine).

Od psihologa koji su u svojim istraživanjima polazili od etološkog pristupa prikazaćemo one koji se najčešće navode.

Keler (W. Köhler, 1925) je kod šimpanza istraživao i objasnio učenje uviđanjem.

□ Kroz opite sa šimpanzama Keler je pokazao da učenje putem uviđanja postoji i kod životinja (ili barem kod primata).

Nakon različitih neuspešnih pokušaja rešavanja problema, šimpanzo se obično povlači, kao da mu je potreban predah. U tim trenucima «odsutnosti» životinja uspeva da nađe rešenje, njeno lice ispoljava promenu mimike, kao da se «ozari».

Nakon toga šimpanzo u nizu neprekinutih, direktnih i jasno usmerenih pokreta najkraćim putem ostvaruje cilj: spoji dva štapa i dohvati bananu van kaveza ili uspeva da stavi sanduke jedan na drugi da bi dohvatio bananu okačenu na vrhu kaveza.

Ono što je bitno za opis ponašanja u ovom obliku učenja je to što u drugom

pokušaju, kad se ponovo stavi u kavez, šimpanza odmah dohvata bananu, bez prethodnih bezuspešnih odgovora.

Geštaltističkim terminima rečeno, došlo je do restrukturacije opažajnog polja i do **uviđanja odnosa** između elemenata u ovoj situaciji – odnosa između sredstava i cilja.

Još jedna značajna odlika ovog oblika učenja jeste da se tako otkriveni principi, odnosi, zakonitosti i sl. lako **generalizuju** ili transferišu na slične situacije učenja.

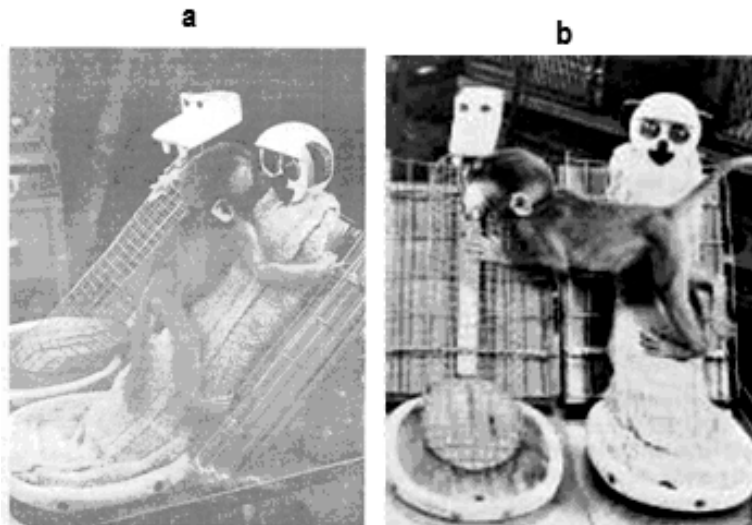
Harlou (H. Harlow, 1961) je kod mladunčadi šimpanza ispitivao afektivno vezivanje za majku.

□ Bebe majmuna su pri rođenju daleko usklađenije od deteta. Njihovi odgovori mogu se posmatrati i pouzdano procenjivati na uzrastu od 10 dana ili čak i ranije. Iako oni sazrevaju mnogo brže od svojih ljudskih vršnjaka, bebe obeju vrsta idu uglavnom istom razvojnom putanjom.

Ova posmatranja dovela su do serije eksperimenata u kojima se poredi značaj dojenja - i svih aktivnosti povezanih s njim - sa značajem koji ima jednostavni fizički kontakt u pobuđivanju vezanosti majmunčeta za majku.

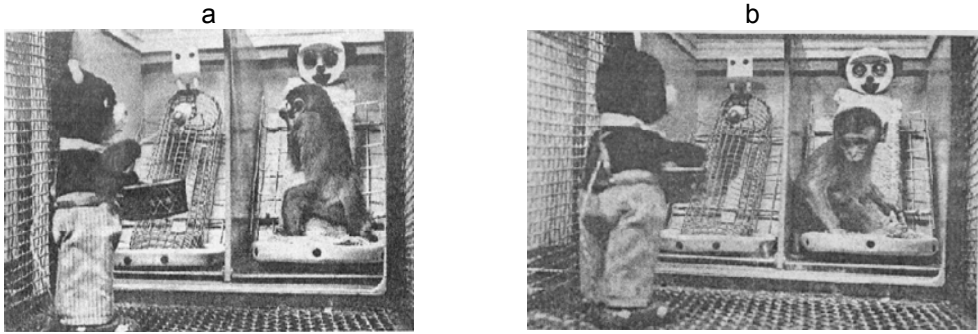
U tu svrhu napravljen su dve surogat majke. Jedna je od gole zavarene žice cilindričnog oblika i na njoj se nalazi drvena glava sa nedorađenim licem. Kod druge, ta zavarena žica bila je presvučena omotačem od krznene tkanine. Osam novorođenih majmuna su stavljeni u zasebne kaveze, a svaki je imao podjednak pristup krznoj i žičanoj majci, međutim, mladunče je pokazivalo preferenciju prema krznoj majci, bez obzira što je flašica sa hranom bila na žičanoj surogat majci (*slika 39a i b*).

Slika 39 Preferencija krznene surogat majke



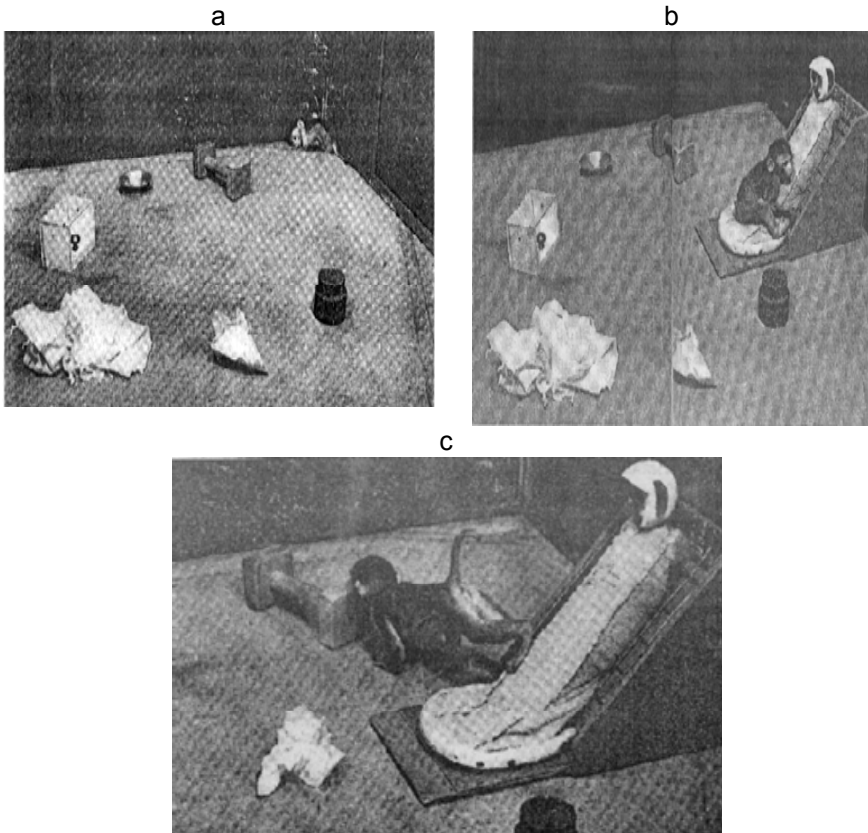
Harlou je proveravao da li će mladunče tražiti utehu i sigurnost od krznene majke u situaciji kada je izliženo emocionalnom stresu. Ogled sa uvođenjem mehaničkog medvedića-bubnjara potvrdio je hipotezu da će preplašeno mladunče bežati u zagrljaj krznoj majci, a nakon smirivanja ohrabriti se da razgleda objekt koji je izazvao strah (*slika 40a i b*).

Slika 40: Krznena surogat majka pruža utehu i sigurnost



U sledećem ogledu koji je nazvan "test otvorenog polja" Harlou je proveravao kako će se ponašati mladunče kada je u prostoriji sa nepoznatim predmetima samo, nema surogat majke, a kako kada je ona tu. Slika 41a pokazuje da bez surogat majke mladunče se uplašeno skrupča u uglu sobe; povratkom surogat majke privija se uz nju i ona mu je uteha i sigurnost (slika 41b); nakon smirivanja mladunče počinje sa istraživanjem (slika 41c), potom se vraća "majci", nakon toga ide još dalje.

Slika 41: "Test otvorenog polja"



Kako etolozi objašnjavaju ponašanje koje ispoljava mladunče šimpanze ili gorile prema majci?

Najpre treba reći da savremeni etolozi ne prihvataju staru dihotomiju na urođeno i stečeno u ponašanju. Umesto toga, oni razlikuju tzv. sredinski stabilna i sredinski labilna ponašanja. Sredinski stabilna su ona ponašanja koja ostaju relativno nepromenjena pod uticajem sredinskih uslova; sredinski labilna ponašanja se značajno menjaju u različitim sredinskim uslovima. Važno je dodati da to nisu dva različita tipa ponašanja, nego dva pola jednog kontinuuma.

Dve su osnovne karakteristike ovog ponašanja mladunčeta prema majci. Najpre, kod mladunčeta i prave majke, postoji diskriminativno individualno prepoznavanje sa obe strane, mladunčeta od strane majke i majke od strane mladunčeta. Drugo, postoje diferencirana ponašanja, koja su takođe obostrana.

Skup ponašanja kojim mladunče majmuna uspostavlja i održava vezanost za majku sačinjavaju posebni oblici ponašanja koji se zovu fiksirani (ili modalni) akcioni sklopovi (kao što su privijanje uz telo, sisanje i sl.).

Za etologe je to jedan primer instinktivnog ponašanja. Uzet u celini, taj sistem ponašanja je sredinski stabilan, dok pojedini modalni sklopovi kod pojedinih vrsta (naročito kod čoveka) mogu biti sredinski labilni (jer su promenljivi i individualno i uzrasno).

Bolbijevo (J. Bowlby, 1973) izučavanje dečje afektivne vezanosti (attachment) 60-tih godina prošlog veka smata se prvom primenom etoloških načela na dečji razvoj. Bolbi ukazuje da je:

- ♥ afektivna vezanost kod dece – nužna za opstanak;
- ♥ filogeneza decu opremila karakteristikama (signalima: socijalni osmeh, plač) i ponašanjima (nenutritivno sisanje, privijanje, praćenje) koja osiguravaju brigu od strane odraslih i opstanak;
- ♥ odrasle osobe opremila osjetljivošću za te detetove karakteristike i signale, ponašanjima brige i negovanja, kojima na njih reaguju.

Afektivno vezivanje prema jednoj osobi sa svim komponentama vezivanja (signalima i ponašanjima) upostavlja se sa šest meseci starosti; tada se može jasno zapaziti i strah od nepoznate osobe, još jedan od kritičkih pokazatelja uspostavljene vezanosti (detaljnije o teoriji Bolbija u poglavlju *Afektivno vezivanje*).

Zapažanja etologa su dovela do tvrdjenja, da mnogi oblici detetovog socijalnog ponašanja podsećaju na ponašanje primata. Time potvrđuju genetske i biološke izvore (faktore) ponašanja, ali ne zanemaruju sasvim učenje, što vodi ka većoj fleksibilnosti u određivanju činioca razvoja.

Savremena neoetološka teorija (Hinde, 1989), slično kao i klasična, naglašava filogenetske temelje razvoja ponašanja, ali u većoj meri uvažava i učinke okoline. Etolozi su razvili precizne metode za posmatranje ponašanja, slično bihejvioristima, ipak za razliku od njih ističu značaj opaženog ponašanja u prirodnoj sredini (domu, vrtiću, školi itd.), a ne u laboratoriji. Značajan doprinos neoetološke teorije je u tome, da pokušava da objasni ponašanje deteta sa stanovišta razvojnog stadijuma a ne sa stanovišta odraslog.

Kritičari ukazuju da klasična i neoetološka teorija ne posvećuju dovoljnu pažnju kognitivnom razvoju u ontogenezi. Usredsređene su na emocionalni i socijalni razvoj, posebno na razvoj odnosa između deteta i majke, delimično i na razvoj ličnosti i na razvoj igre kod životinja i posredno dečje igre.

Ekološka teorija

Ekologija ljudskog razvoja obuhvata naučno istraživanje progresivne, uzajamne akomodacije između aktivnog ljudskog bića u razvoju i promenljivih odlika neposrednih okruženja u kojima živi osoba u razvoju, dok na ovaj proces utiču odnosi između okruženja i širi kontekst u kome se okruženja nalaze. Ekologija ljudskog razvoja na razvoj čoveka gleda kao na proces koji se uvek dešava u nekom kontekstu, čije je osobenosti, kardinalne i diskretne karakteristike i prirodu, neophodno poznavati da bi se razumela priroda i svojstva samih razvojnih procesa i ishoda.

Svet - ekološka sredina kako bi ekolozi rekli - ne interesuje ekologiju ljudskog razvoja onakav kakav objektivno jeste već onakav kakav je za dete, **kakvim ga vidi dete koje u njemu živi i razvija se**.

Prema Bronfenbrenneru (1997), fenomenološko stanovište je neka vrsta zaštitnog znaka ekologije ljudskog razvoja, samim tim što fenomenologija predstavlja orijentaciju na psihičke funkcije (sadržaje svesti).

Ekološki razvoj je proces koji se odvija tokom celog života. To je proces stalnog usklađivanja organizma i sredine. Ekologija ljudskog razvoja sam razvoj određuje srazmerno usko - kao sticanje pojmova o ekološkoj sredini.

Bronfenbrenner ističe da je razvoj "proces kroz koji jedinka stiže sve obuhvatnije, istančanije i valjanije pojmove o svojoj ekološkoj sredini i postaje motivisana i sposobna da se upušta u aktivnosti pomoću kojih otkriva tu sredinu, održava je ili restrukturiše na nivoima slične ili veće složenosti u pogledu forme i sadržaja".

Razvoj pojedinca se odvija u kompleksnom sistemu odnosa, na koje utiču multipli sistemi sredine. Ekološka teorija objašnjava razvoj sa sociokulturne perspektive, koja poseduje pet nivoa sredinskih sistema, od neposrednih interakcija sa članovima porodice do kulture: mikrosistem, mezosistem, egzosistem, makrosistem i hronosistem (slika 42).

Mikrosistem je obrazac aktivnosti, uloga i interpersonalnih odnosa doživljenih od strane osobe u razvoju u datom okruženju sa određenim fizičkim i materijalnim karakteristikama. **Okruženje** je mesto gde ljudi lako mogu stupiti u interakciju licem - u - lice - kuća, obdanište, igralište, lokalne institucije – škola, religijske institucije, vršnjaci, svojstva fizičkog okruženja. Bronfenbrenner pojedinca u mikrosistemu ne poima kao pasivnog prijemnika iskustva, već kao aktivistu, koji oblikuje i menja svoju trenutnu okolinu. Svi odnosi pojedinca sa okolinom su dvosmerni i recipročni.

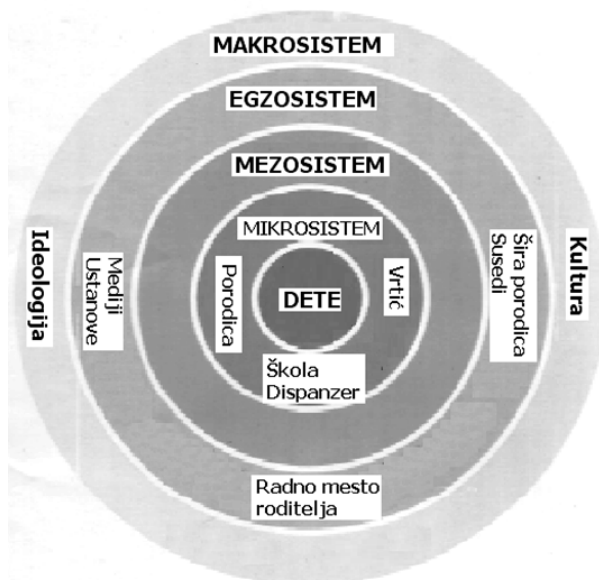
Mezosistem je drugi sredinski nivo i sačinjavaju ga odnosi između dva ili više okruženja u kojima osoba koja se razvija aktivno učestvuje (kao što su za dete odnosi između kuće, škole i grupe vršnjaka iz komšiluka; za odraslog, između porodice, posla i društvenog života). On se formira kada god osoba u razvoju ulazi u novo okruženje. U razvojnoj psihologiji sve više se značaj posmatranja ponašanja pojedinca u multiplim kontekstima (npr. porodici i školi), da bi se mogla utvrditi kompleksnija predstava o njegovom razvoju. Školska uspešnost je zavisna i od uticaja škole i od uticaja porodice.

Egzosistemom nazivamo jedno ili više okruženja koja ne uključuju osobu u razvoju kao aktivnog učesnika, ali u kojima dolazi do zbivanja koja utiču na ono što se dešava u okruženju u kome se nalazi osoba u razvoju. Uključuje različite institucije, socijalne službe u zajednici, kojoj dete pripada, sredstva informisanja, zavičajne društvene organizacije. Egzosistemske oslonac može takođe biti neformalan, npr. socijalna mreža prijatelja roditelja i pripadnika šire zajednice, koji roditeljima daju socijalni i emocionalni oslonac.

Uticaj deteta seže van porodice, u okruženja u koja ono nikada ne stupa, u okruženja koja su deo njegovog egzosistema.

Pošto TV program u kuću dolazi iz spoljašnjeg izvora, on čini deo dečjeg egzosistema. "Najveća opasnost od TV ekrana nije toliko u ponašanju koje prouzrokuje koliko je u ponašanju koje sprečava - priče, igre, porodične radosti i svađe kroz koje dete mnogo uči i na osnovu kojih se obrazuje njegov karakter" (Bronfenbrenner, 1997).

Slika 42: Pet nivoa sredinskih sistema



Najširi nivo sredine u Bronfenbrennerovom modelu je **makrosistem**, koji ne predstavlja nijedan specifičan kontekst, nego je sastavljen iz vrednosti, zakona, normi, pravila u određenoj kulturi, u kojoj pojedinac živi. Makrosistemom nazivamo doslednost oblika i sadržaja mikro - mezo - i egzosistema opaženo u okviru date kulture ili subkulture, kao i svaki sistem verovanja ili ideologiju koja leži u osnovi te doslednosti.

Lurijina teza glasi: "Makrosistem prolazi proces razvoja i, čineći to, prenosi kretanje na sve sisteme koji ga čine, do nivoa osobe. Zato pripadnici društva koje se menja nužno doživljavaju razvojne promene na svakom od psihičkih planova - intelektualnom, emotivnom i društvenom".

Hronosistem sadrži vremensku dimenziju: nizanje dinamičnih promene u okolini pojedinca, koje dovode do promena uslova življenja. Sredina nije statičan činilac, koji utiče na dete, nego se menja. Značajni događaji u detetovom životu, npr. rođenje prinove, polazak u školu, smrtni slučaj, promena postojećih odnosa između individue i okoline i oblikovanje novih uslova, koji utiču na razvoj pojedinca. Takođe i trenutak pojavljivanja promena sredine utiče na razvoj.

Marjanovič i sar., 2004 navode primere uticaja uzrasne dimenzije na razvoj. "Porođaj u srednjoj adolescenciji imaće za majku, koja se nalazi u periodu oblikovanja identiteta i u procesu formalnog obrazovanja, kao i na njeno dete drugačije posledice, nego što ih ima na ženu u poznim dvadesetim godinama, koja se nalazi u stadijumu intimnosti, ima vlastite prihode i utvrđen socijalni položaj." Posledice razvoda roditelja po razvoj deteta

dostižu vrhunac nakon godinu dana od tog događaja; narednih dve do pet godina dete će imati teškoća u prilagođavanju. Intelektualne sposobnosti današnjih starih osoba su na višem nivou, nego što su bile te sposobnosti njihovih vršnjaka ranijih generacija. Na te razlike utiču viši nivo obrazovanja i kvalitetniji zdravstveni i opšti standard nego što je bio ranije.

Osnovni pojmovi

Pored određenja pet nivoa sredinskih sistema (od mikrosistema do makrosistema) potrebno je navesti i još neke važne pojmove kojima se služi ekološki pristup.

Pod **ekološkom validnošću** Bronfenbrenner smatra stepen poklapanja između iskustva ispitanika o sredini u kojoj se ispituje i pretpostavki koje o tom iskustvu ima ispitivač. Što su razlike u tom pogledu veće to su izgledi za postizanje ekološke valjanosti manje.

Ekološki prelaz nastupa kad god se položaj osobe u ekološkoj sredini menja kao rezultat promene uloge, okruženja ili i jednog i drugog. Do ekološkog prelaza dolazi tokom celog života: povratak majke i deteta iz bolnice; polazak deteta u obdanište; dolazak mlađe braće i sestara; polazak u školu...

Ljudski razvoj je proces putem koga osoba u razvoju usvaja širu, diferenciraniju i validniju predstavu ekološke sredine i postaje motivisana i sposobna da se uključi u aktivnosti koje otkrivaju odlike sredine, održavaju ili restrukturiraju tu sredinu na nivoima slične ili veće složenosti oblika i sadržaja. Da bi se pokazalo da je došlo do ljudskog razvoja neophodno je ustanoviti da se promena u koncepcijama i aktivnostima osobe prenosi u druga okruženja i na druga vremena. Pokazivanje ovoga je **razvojna validnost**.

Ekološki eksperiment je napor da se istraži progresivna akomodacija između rastućeg ljudskog organizma i njegove sredine putem sistematskog suprotstavljanja dveju ili više sredinskih sistema ili njihovih strukturalnih komponenti, sa pažljivim pokušajem da se kontrolišu drugi izvori uticaja ili putem slučajne raspodele ili putem ujednačavanja. Glavni, osnovni efekti u ekološkom istraživanju su, po svemu sudeći, **interakcije**.

Interpersonalne strukture kao kontekst ljudskog razvoja

1. Učenje posmatranjem je pojačano kada posmatrač i posmatrana osoba smatraju da rade nešto zajednički. Zato razvojni efekat posmatračke dijade teži da bude veći kada se odvija u kontekstu dijade zajedničke aktivnosti (dete će lakše učiti na osnovu posmatranja roditelja koji kuva obrok kada je aktivnost tako strukturisana da rade zajedno).

2. Učenje i razvoj ubrzavaju se ako osoba u razvoju učestvuje u sve složenijim oblicima recipročne aktivnosti sa nekim sa kime je razvila jaku i trajnu emotivnu vezanost i kada se raspodela moći postepeno pomera u korist osobe u razvoju.

Dečja interakcija sa osobama koje obavljaju raznolike uloge - prvo, u kući (majka, otac, braća i sestre, baba i deda), a zatim i izvan nje (vršnjaci, nastavnici, susedi...) podstiče njihov psihički razvoj.

3. Institucionalna sredina će najverovatnije naškoditi dečjem razvoju ako je ispunjena sledeća kombinacija okolnosti: sredina obezbeđuje mali broj mogućnosti za interakciju između deteta i negovatelja u sklopu raznovrsnih aktivnosti, a fizičko okruženje ograničava šanse za kretanje i sadrži mali broj objekata koje dete može upotrebiti u spontanoj aktivnosti.

4. Neposredno ometajuće dejstvo osiromašene institucionalne sredine pokazuje tendenciju da bude najjače na decu koja su primljena u ustanovu i odvojena od majke ili druge roditeljske figure između 6. i 12. meseca, kada vezivanje bebe za primarnog staratelja i zavisnost od njega obično dostižu vrhunac u intenzitetu.

5. U posebnom projektu istraživanja jaslica autori su utvrdili da kada je bilo više dece o kojoj se brinula jedna vaspitačica, ona se manji deo vremena bavila podučavanjem - a više je nadzirala, usmeravala ponašanje ili prosto decu "držala na oku".

U manjim grupama, vaspitač - vođa grupe je češće bio u socijalnoj interakciji sa decom (propitivao, odgovarao, podučavao, pohvaljivao, tešio), nego vaspitači u većim grupama.

6. Razvojni potencijal okruženja u mezosistemu pojačava se ako pri prvobitnom prelazu u to okruženje osoba nije sama, ako u njega ulazi u društvu jedne ili više osoba sa kojima je učestvovala u prethodnim okruženjima (npr., majka prati dete u školu).

7. Razvojni potencijal okruženja raste u funkciji broja veza podrške koje postoje između tog i drugih okruženja (Npr., između škole i porodice).

8. Razvoj je podstaknut u onoj meri u kojoj pre svakog ulaska u neko novo okruženje (npr., polazak u obdanište ili školu, napredovanje na poslu, zapošljavanje), osoba i članovi oba okruženja imaju informacije, savete i iskustvo koji su značajni za predstojeći prelaz.

Rezultati istraživanja naglašavaju koliko je važno da se obaveštenja o ekološkom prelazu daju unapred.

Na osnovu mnogih istraživanja dečijeg psihičkog razvoja možemo zaključiti da u formiranju ličnosti veoma značajnu ulogu ima *porodica*, gotovo presudnu. U harmoničnoj i stabilnoj porodici dete će doživeti emocionalnu sigurnost. Ali isto tako u porodicama sa lošim odnosima među roditeljima gde je dete zanemareno iz bilo kojih razloga (zauzetost roditelja, veća pažnja drugoj deci, neželjeno dete...) ugrožena je emocionalna sigurnost.

Škola predstavlja drugu važnu ulogu u formiranju, vaspitanju deteta. Ona mu daje nove obaveze usmerava novim ulogama, proširuje mu socio-kulturne, obrazovne nivoe i stvara uslove za prihvatanje novih vrednosti kroz proces identifikacije sa novim vrednostima, ličnostima svojih nastavnika, drugova,...

Iz svega ovoga proizilazi da je uloga nastavnika, kao kreatora odnosa u školi da sazna i sledi dečju prirodu, da joj se prilagođava i tako utiče na njen razvoj (da prilagođava nastavne sadržaje, metode i celokupne vaspitne uticaje prirodi deteta).

Nastavnik, kao nosilac vaspitno-obrazovnog procesa treba da radi na unapređivanju odnosa između sebe i učenika da bi došlo do unapređivanja vaspitno-obrazovnog rada, što je bitan uslov postignuća učenika.

Pristup Jurija Bronfenbrenera *novim* čini *konceptija razvojne interakcije* jedinke i njenog okruženja. Razvoj se shvata kao trajno menjanje načina na koji pojedinac opaža svoju sredinu i odnosi se prema njoj, odnosno, način na koji okruženje njega opaža i ophodi se prema uočenim promenama.

Značajna je Bronfenbrennerova izjava: "Ekologija ljudskog razvoja se mora baviti ne samo detetom koje se razvija već i ekologijom koja se razvija, tj. promenama u mikro - i makro sistemima koji okružuju dete i osobe u njegovoj neposrednoj sredini.

Bronfenbrenner ističe da su na njegov pristup uticala dva komentara:

»Ukoliko želite nešto da razumete, probajte da ga promenite« (Dirborn)

»Čini mi se da američki istraživači stalno pokušavaju da objasne kako dete postaje ono što jeste; mi u SSSR-u se svim snagama trudimo da otkrijemo ne kako dete postaje to što jeste, **već kako može da postane ono što još nije**« (Leontijev).

Autori čiji su radovi publikovani u *Ekološkoj dečjoj psihologiji* (1985) - R. Barker, Dž. Belski i V. Tolan, D. L. Vendel, Dž. Belski, Dž. Keri, R. Bredli i Beti Koldvel, O. Advin i D. Šmakler, Dž. Strejer svojim nalazima potvrđuju Brobfenbrenerovo stanovište da razvoj nije zavisan samo od spoljašnjih sredinskih činilaca, niti samo od individualnih unutrašnjih činilaca, nego istovremeno od jednih i drugih (*interakcija*): pojedinci su produkti i stvaraoci svoje okoline, koji oblikuju zapletene međusobne učinke na razvoj.

Teorija biheviorizma

Votson, Skinner i njihovi sledbenici uvažavaju faktor nasleđa ali posebno naglašavaju ulogu sredine i procesa učenja. Langer (1982) ukazuje da je to model pasivnog čoveka jer "čovek izrasta u ono što od njega načini okolina". Bihevioristi se bave onim ponašanjima koja se mogu objasniti $S \rightarrow R$ šemom, ponašanjima koja su rezultat aktivirajućih podsticaja. Oni ignorišu unutrašnji saznavni plan ponašanja. Otuda i osnovna pretpostavka ove teorije je "da je čovekovo ponašanje ujedno i njegova psihološka suština".

Biheviorističko shvatanje psihičkog razvoja ne prihvata stadijalnost razvoja, već na razvoj gleda kao na kontinuirani proces, koji se sa uzrastom odvija brže ili sporije, ali bez kvalitativnih prelaza. Za bihevioriste u središtu naučnog interesovanja treba da bude proces učenja, jer po ovom shvatanju čovek je uglavnom ono što je stekao procesom učenja. Učenje znači relativno trajne promene u ponašanju, koje su rezultat iskustva, opažanja i vežbe. Klasično uslovljavanje je učene pri kome neutralna draž uzrokuje refleksnu reakciju, jer je bila povezana sa bezuslovnom draži. Neutralna draž tako postaje uslovna draž. Operantno uslovljavanje je oblik učenja, pri kome je bitno potkrepljivanje ponašanja, što znači, da je operantno ponašanje pod uticajem svojih posledica. Potkrepljivanje nije vezano samo za željena pozitivna ponašanja, nego uvećavanje verovatnosti svakog ponašanja koje vodi do pozitivnih posledica, a ne samo onog ponašanja koje odrasli ocenjuju kao primereno. Diskriminativno učenje je vrsta učenja pri kome deca svoje ponašanje prilagođavaju dražima, koje signaliziraju priliku za potkrepljenje ili opasnost kažnjavanja.

Ova teorija razvoja bavi se rastom, postignućem, koji se mogu pripisati početnim (dražima, pokretačima) i drugostepenim uzrocima (nagrada, kazna). Rast je složaj jednostavnih procesa koje su pokrenuli delotvorni uzroci. A da bi se otkrili ti uzroci koriste se laboratorijski i prirodni eksperimenti; u prvom se variranjem nezavisne promenljive otkrivaju uzroci, u drugom se pomoću korelacione, faktorske analize otkrivaju uzroci i stepen njihovog delovanja.

Vaspitno-obrazovne implikacije

Istraživanja biheviorista su nesumnjivo dovela do boljeg razumevanja procesa učenja, a u nekim svojim modelima doprineli su unapređivanju obrazovne prakse. Tako Skinner razvija programirano učenje koristeći teoriju potkrepljenja, Blum daje taksonomiju vaspitno-obrazovnih ciljeva uz operacionalizaciju dostizanja; Blumov model nastave "Mastery learning" kompenzira razlike u sposobnostima, učenjem do ovladavanja obezbeđuje uspeh većini; bihevioristi nisu za selekciju i represiju, međutim, umesto kompenzacijskih programa treba izbeći faktor deprivacije - obezbediti optimalno angažovanje deteta primereno mogućoj komunikaciji (Bruner).

Razvojna teorija humanističke psihologije

Začetnik ovog pristupa je Maslov (1954). Kao osnovnu potrebu ličnosti ističe "da postane ono što jeste". A to će joj omogućiti zadovoljenje potrebe za istraživanjem, predstavljanjem i dokazivanjem. To vodi samoaktualizaciji ličnosti. Otuda Maslov (1975) i od vaspitača (roditelja i nastavnika) traži da prihvate dete onakvo kakvo jeste i pomažu mu da razvije svoje najbolje potencijale, da se samoaktualizuje. Prepustiti detetu da samo otkrije ko je i šta je. Filozofija humanističkog vaspitanja su nezaboravni doživljaji, intrinzička nagrada. Tada kognitivni razvoj i razvoj ličnosti idu uporedo.

Roberts (1975) ocenjuje da razvoj treba učiniti humanističkim i usmeriti ga samoaktualizaciji ličnosti. On nastoji da izgradi humanističku teoriju razvoja ugrađujući u nju Maslovljevu teoriju motivacije, što je prikazano u donjoj tabeli (tabela 3).

Tabela 3: Usporedni pregled pojmova dve teorije

Maslov	organske potrebe	sigurnost	ljubav	poštovanje	samoaktualizacija
Roberts	preživeti	stabilnost	socijabilnost	ekspertiza	self

Roberts je pod uticajem i Eriksonovog učenja o stadijalnosti razvoja. Adaptacija Eriksonovog epigenetskog dijagrama i Robertsovih stadijuma data je u sledećoj matrici (tabela 4):

Tabela 4: Dijagram Robertsovih stadijuma

self					
ekspertiza					
socijabilnost					
stabilnost					
preživeti					
uzrast	0-1	2-11	12-19	20-24	25 i više
Eriksonovi stadiji	odojče	detinjstvo	adolescencija	mlađi odrasli	zrelost

U prvom stadijumu, *preživeti/odojče*, dete uči da zadovoljava bazične potrebe i kontroliše svoje telo.

U stadijumu *stabilnost/detinjstvo* dete stiče važne navike i veštine vezane za ishranu, odevanje, igru, pri čemu je razvoj govora od suštinskog značaja.

Socijabilnost/adolescencija - je period koji obuhvata pojmovni, emocionalni i socijalni razvoj ličnosti.

Ekspertiza, specijalizacija/mlađi odrasli - je doba u kome se dovršava školovanje, ulazi u zanimanje, zasniva porodica.

Self/zrelost - označava samoaktualizaciju u radu i ljubavi.

Roberts kaže da današnje škole pripremaju mlade za tehnološko društvo (ekspertiza, specijalizacija), ali ako to ne vodi samoaktualizaciji onda je to dehumanizacija. Upravo tu postaje vidljiva uloga humanističke orijentacije.

Odnos među razvojnim teorijama

O međudejstvu brojnih faktora koji utiču na razvoj Pijaže kaže: "Kad posmatrate psihički razvoj, nemoguće je odvojiti njegove biološke vidove od socijalnih. Jedna pojava je u svom korenu biološka, u krajnjim tačkama socijalna. No, ne smemo zaboraviti ni da je između toga dvoga mentalna" (prema Evansu, 1988, str. 54).

Autori savremenih teorija psihičkog razvoja uvažavaju interaktivno delovanje faktora, ali se razlikuju u tome kako to međudejstvo vide.

Stadijalnost razvoja je zajednički imenitelj mnogih teorija. Međutim, dok kod Frojda stadije karakterišu dominantna obeležja (oralno, analno...), dotle se kod Gezela skoro isključivo zasnivaju na maturaciji; a kod Pijažea uz konstantan redosled, faktor uvremenjenosti, imamo neprestanu interakciju subjekta i okoline, a to znači samoregulaciju uz neprekidno konstruisanje novih struktura potrebnih za adaptaciju. Bihevioristi ne prihvataju stadijalnost i dominantnu ulogu daju uticaju učenja i sredine i za njih rast je neprekidan proces učenja ponašanja.

Humanistička psihologija je bliža psihoanalizi nego biheviorizmu. Ona dečji razvoj vidi kao progresivan, stadijalan, pokrenut više unutrašnjim činiocima nego spoljašnjim potkrepljivačima.

Moglo bi se reći da je složenost fenomena psihičkog razvoja razlog što ga autori tumače sa različitih teorijskih pozicija. I pored različitih prisrupa i doprinosi pojedinih teorija u tumačenju psihičkog razvoja, moglo bi se reći da se one u tome međusobno dopunjavaju.

UČENJE I RAZVOJ

Da li se zakonitosti psihičkog razvoja mogu svesti na zakonitosti po kojima se odvija proces učenja ili razvoj ima svoje specifične zakonitosti? Da li je razvoj subordiniran učenju ili je učenje subordinirano razvojnom procesu?

Ovo je centralni problem razvojne psihologije jer su odgovori na ova pitanja od suštinskog značaja kako za teoretičare tako i praktičare. Rasprava o njemu data je u brojnim radovima, bila je u središtu pažnje na više naučnih skupova, ali posebnu pažnju privlači ona na međunarodnom kongresu psihologa u Moskvi 1966. godine. Na njemu su se psiholozi podelili na one koji stavljaju naglasak na veći udeo razvoja i one koji smatraju da je učenje važnije. U suštini to je bila rasprava između ženevske i moskovske psihološke škole.

Centralna teza ženevske škole je da se razvoj odvija po sopstvenim zakonitostima koje su biološke i socijalne prirode. Pijaže kaže: "Učenje je izgleda podređeno mehanizmima razvoja i vodi trajnom uspehu samo u meri u kojoj koristi izvesne vidove ovih mehanizama". A to znači učenje je subordinirano razvojnom procesu, a brzina učenja zavisi od stepena ostvarenog razvoja. Zbog toga što razvoj ima vodeću ulogu - deca na predškolskom uzrastu ostaju neprijemčiva za bilo kakvo učenje logičkih struktura.

Ako učenje nije pokretač razvoja - koji faktori to jesu? Za Pijažea kognitivni razvoj je sistem sa sposobnošću za autogenezu: osnovni proces je uravnotežavanje (preko asimilacije i akomodacije - kojima se postiže adaptacija). Istraživačke metode ove škole su prilagođene da prate spontan razvoj deteta. Pijaže prihvata Vodingtonov princip uvremenjenosti i smatra da na dečji razvoj ne mogu povoljno uticati pokušaji ubrzavanja. Kritičarima koji govore o nekim efektima ubrzavanja postavlja pitanje da li znaju šta dete gubi u razvoju ako se vreme razvojnih procesa skraćuje.

Centralna teza moskovske škole zasniva se na učenju Vigotskog "da dobra obuka vodi za sobom razvoj". Psihički život vuče svoje korene iz socijalne interakcije u kojoj dete učenjem preuzima socijalno iskustvo. Ni razvoj se ne odvija po nepromenljivim zakonitostima - on zavisi od aktivnosti subjekta, a to znači od učenja. Polazeći od teze da različito obučavanje daje različite efekte Galjperin razvija metodu etapnog formiranja umnih radnji - koja počinje od formiranja "osnovne orijentacije operacije", i kroz sledeće etape odigrava se preobražaj praktičnih, spoljašnjih aktivnosti u unutrašnje, mentalne aktivnosti. Ovom metodom dete na ranijem uzrastu formira pojmove konzervacije.

Ono što je zajedničko u nalazima obe škole je sledeće:

- Logičke operacije imaju svoje korene u praktičnim, materijalnim radnjama, koje se kroz proces interiorizacije transformišu u mentalne operacije.

- Postoji saglasnost rezultata kada se pojave prate u sličnim uslovima - u spontanom razvoju deteta.

Razlike se pojavljuju u shvatanjima ove dve škole po pitanjima:

- faktora razvoja,
- mogućnosti ubrzavanja razvoja obučavanjem.

Veliki broj radova pokušava da odgovori na pitanje može li razvoj biti ubrzan, a to znači i na pitanje da li je pri tome prioritetniji faktor sazrevanja ili učenja. Klaricio (Clarizio, 1977) navodi argumente obe grupe autora - koji su pristalice i protivnici "ubrzavanja gotovosti" za polazak dece u školu.

Pristalice "ubrzavanja gotovosti" svoje shvatanje potkrepljuju sledećim argumentima:

- ◆ postoje kritični periodi za intelektualni razvoj koji traže raniji početak vežbanja;
- ◆ rano vežbanje daje kasniju superiornost te dece kroz školovanje;
- ◆ rano shvatanje osnovnih pojmova olakšava da se pre pređe na teže - apstraktnije pojmove;
- ◆ rano obučavanje je preventiva da ne dođe do učenja i učvršćivanja pogrešnih shvatanja;
- ◆ početni uspesi ranog vežbanja povećavaju interesovanje za učenje u školi;
- ◆ početni uspesi uvećavaju samopouzdanje i stimulišu razvoj ličnosti;
- ◆ današnja deca su spremna za ranije učenje jer žive u boljim uslovima, više komuniciraju, više pitaju, bogatiji im je rečnik;
- ◆ ako obuka počne ranije do sedme godine razvije se mnoge veštine;
- ◆ ako (nad)prosečni ranije počnu sa čitanjem brže će napredovati;
- ◆ ogledi su pokazali mogućnost ubrzanja spremnosti za školu.

Protivnici ubrzavanja, autori koji su za poštovanje spontanog razvoja gotovosti, svoje shvatanje potkrepljuju sledećim argumentima:

- ◆ u sedmoj godini dete je spremno da uči osmišljeno, pre toga uči napamet, jer operaciono mišljenje nastaje tek u sedmoj godini;
- ◆ eksperimenti ubrzanja nisu doveli do bržeg prelaska iz stadijuma u stadijum - prema tome oni su neuspešni;
- ◆ deca koja počnu školovanje u sedmoj godini sustižu u znanjima "ubrzane" koji su uključeni u 5-6 godini, pa čak ih i prestižu;
- ◆ sazrevanje je osnova za razvoj jezika, skeletno-mišićnih struktura ruke i prstiju - koji su uslov gotovosti za polazak u školu (čitanje i pisanje);
- ◆ ubrzanje krije opasnost da dete doživi frustracije, da se "intelektualno opeče", da počne da mrzi i izbegava školu;
- ◆ ubrzanje zahteva individualizaciju nastave i povećava troškove obrazovanja, a ne daje opipljive rezultate;
- ◆ uključivanjem mlađe dece u školu u odeljenjima njihove generacije "nestaju" nadprosečni;
- ◆ kritični periodi intelektualnog razvoja nisu jasno i pouzdano određeni;
- ◆ preuveličava se uticaj "organizovane obuke", više je dokaza da je dečja igra najsvestraniji podsticaj za razvoj;
- ◆ pokret za "ubrzavanje gotovosti" više otkriva motive odraslih nego potrebe dece.

Jedan broj radova pokušava da izdvoji kriterijume pomoću kojih se može odrediti da li su promene kod dece nastale kao rezultat sazrevanja ili učenja. Za razlikovanje urođenih od stečenih promena navode se:

- rano javljanje,
- univerzalnost,
- konstantan redosled javljanja,

- upoređivanje mogućnosti razvoja jedinki različitih vrsta,
- upoređivanje razvoja dece istih i različitih genetskih potencijala (identičnih bliznaca i vršnjaka).

Nalazi ukazuju na relativnu vrednost ovih kriterijuma. Sve što je urođeno nije dato odmah po rođenju; ima univerzalnih pojava ponašanja koje su stečene; mnogi procesi imaju istovetni redosled formiranja kad učenje teče od jednostavnijih ka složenijim veštinama; i pristalice nativizma i empirizma tvrde da nalazi o istovetnosti razvoja identičnih blizanaca potvrđuju njihovo učenje: • nativisti: da je to rezultat sazrevanja istih potencijala, • empiristi: da je to efekat delovanja iste sredine.

Međutim, savremena razvojna psihologija ne bavi se više dilemom "nasleđeno - stečeno", jer nema ni jedne pojave u psihičkom životu koja nije rezultat interakcije ovih procesa, ona je više usmerena razumevanju ljudskog obrasca ontogeneze pri čemu se autori različitih teorijskih pogleda slažu da je razvoj zavisao od vaspitanja, a sve više njih "vidi" i subjekta vaspitanja.

RAZVOJ POJMOVA

Proces formiranja pojmova kod dece

Kako se razvijaju pojmovi? Kako svet bebe, kojim dominiraju opažaji, sa uzrastom postaje pojmovni svet odraslih? Ako pojam predstavlja simboličku zamenu za bitnu zajedničku karakteristiku svih pojedinačnih slučajeva, ako sa pojmovima dete doseže suštinu, bit saznanog - onda je zaista izuzetno značajno znati kad i kako se oni formiraju. Istraživanja ukazuju da je razvoj pojmova jedan unutrašnji proces. Taj proces eksperimentator pokušava da "iznese napolje", nastojeći da ga pri tome ne poremeti i izmeni, da bi ga verno opisao i objasnio. Jedan broj istraživanja usmeren je da otkriva i opisuje etape kroz koje dete prolazi u procesu formiranja pojmova; drugi se bliže bave otkrivanjem "strategija" koje dete u tom procesu koristi. U teoriji Vigotskog upoznali smo njegov pristup ispitivanju pojmova (videti u *Kulturno-istorijskoj teoriji Vigotskog* "Eksperimentalno ispitivanje razvoja pojmova" i "Spontani i naučni pojmovi"). Ovde će biti prikazani istraživački pristupi i nalazi Brunera; ispitivanje pojmova postupkom definisanja i Klausmajerov pristup i nalazi.

Načini ispitivanja pojmova Dž. Brunera

Po Brunerovoj teoriji kognitivni razvoj odvija se u interakciji organizma i sredine i njegov tok zavisi od karakteristika organizma, što određuje načine i mogućnosti delovanja i reprezentovanja - "konstruisanja modela realnosti". Oblici interakcije i načini reprezentovanja su: akcioni, ikonički i simbolički. Oni se javljaju navedenim redosledom ali ih Bruner ne označava kao stupnjeve; njegov model podrazumeva uzajamno postojanje i preplitanje sva tri načina interakcije i reprezentovanja. Ovo nije univerzalni model jer kognitivni razvoj zavisi od date kulture i uslova u kojima se deca razvijaju - da li su u sredini koja obezbeđuje sistematsko školovanje.

Posebnu pažnju posvećuje izučavanju formiranja pojmova kod dece školskog uzrasta. Bruner određuje kategorije i pojmove kao oblike kognicije pomoću kojih se čovek prilagođava sredini. Prateći proces formiranja pojmova proveravao je u kojoj meri se različiti sistemi reprezentovanja manifestuju u izboru kriterijuma grupisanja i u različitim nivoima opštosti klase. Brunerova očekivanja su slična nalazima Vigotskog: akcione reprezentacija ograničava strukturu grupisanja na zajedničku ulogu upoređivanih predmeta u nekoj akciji, ne postoji stvarni kriterij za klasifikovanje (sinkret); ikonička - na perceptivnu sličnost i konkretne veze (kompleks); i tek simbolička reprezentacija pretpostavlja izdvajanje bitnih obeležja i pravo, pojmovno grupisanje.

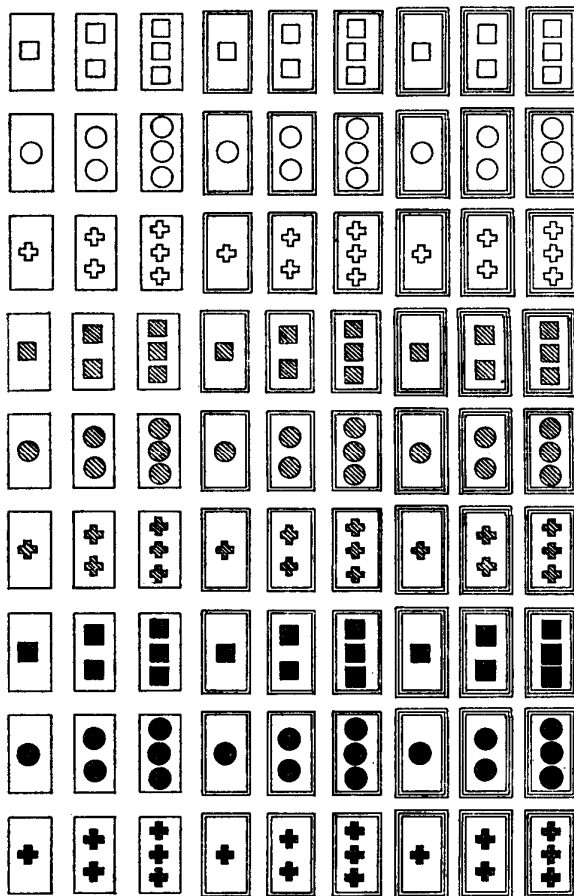
Ikonički stupanj i perceptivna merila grupisanja dominira do 7. godine. Period od 7 do 9-10. godine označen je kao prelazni. U njemu se dete postepeno oslobađa dominacije perceptivnog i pomera na funkcionalno grupisanje i grupisanje po nadređenosti. Međutim, sa porastom težine zadatka česte su regresije na kompleksivno grupisanje. Od 9-10 godine dete se pridržava jedinstvenog kriterijuma grupisanja predmeta: na osnovu apstrahovanog, relevantnog obeležja; pojam eksplicitno definiše, jasno je određen obim klase, mogućnost uključivanja novih članova u klasu (ekstenzija klase).

Bruner je u svojim eksperimentima nastojao da proces sticanja pojmova eksternalizuje ("iznese napolje") da bi mogao da ga posmatra. Njega ne zadovoljava samo iskaz subjekta; on analizira i način na koji subjekt dolazi do odluke kako da definiše klasu - interesuje se za strategiju (strukturu odluke, izabrani kriterijski obrazac). Pri formiranju pojma ne uče se samo svojstva primera i ne primera pojma, već i pravilo koje

se može primeniti na nove slučajeve. Za Brunera pojmovi su u osnovi pravila pomoću kojih se vrši grupisanje vrednosti svojstva kako bi se odredili pozitivni i negativni primeri pojma. Kao primere različitih vrsta pravila on navodi: konjuktivne, disjunktivne i relacione pojmove.

Pri postavljanju eksperimentalnih zahteva Bruner polazi od pretpostavke da je za sticanje pojma važno razlikovanje između definišućih i kriterijumskih svojstava. Od ispitanika očekuje da izdvoji i da se koristi definišućim svojstvima pozitivnih primera pojma. Ova svojstva služe kao kriterijum za procenu identiteta i ekvivalentnosti. U eksperimentu su date kartice u kojima se variraju po tri: oblika, boje, broja i okvira na karticama (slika 43). Ispitaniku se pokaže jedna kartica bez ukazivanja na šta da obrati pažnju i prati kako on otkriva pojam (ili ono što koristi umesto pojma).

Slika 43: Kartice koje su Bruner i sar. koristili u eksperimentu (prazne figure su zelene boje, osenčene su crvene a popunjene crne boje)



□ U eksperimentu se koristi kartice sa četiri svojstva (oblik, boja, broj i okvir); svako od njih ima tri vrednosti: *oblik* (kvadrat, krug, krst), *boja* (zelena, crvena, crna), *broj* (jedan, dva, tri) i *okvir* (jedna, dve i tri linije). Svaka kartica sadrži sva četiri atributa; za variranje svih kombinacija vrednosti atributa bila je potrebna 81 kartica (3x3x3x3). Ako se ispitaniku pokaže jedna kartica koja je pozitivan primer onda je njegov zadatak da nađe bitne attribute pojma birajući jednu po jednu karticu a eksperimentator mu saopštava da li je izabrao pozitivan ili negativan primer.

Nađene su četiri strategije:

1. usmeravanje na jedno svojstvo, konzervativno fokusiranje;
2. usmeravanje na više atributa, poigravanje svojstvima fokusa;
3. sukcesivno ispitivanje, isprobavanje samo jedne hipoteze;

4. simultano ispitivanje kartica je najteže jer zahteva procenu svih mogućnosti, donošenje prave odluke šta proveravati, izdvajanje bitnih a eliminisanje nebitnih atributa - dok se ne "reši problem"; zbog složenosti i težine retko se koristi.

Brunerov saradnik Olson je našao da se deca različitog uzrasta (3, 5, 7 i 9 godina) razlikuju u strategijama. Najmlađi (3 g) koriste strategiju traganja (pokušavanja); petogodišnjaci koriste strategiju uzajamnog sparivanja; sedmogodišnjaci vrše selekciju informacija, što zahteva sposobnost sastavljanja mape informacija, lociranje informacija i korišćenje informacija.

□ Primer za "konzervativno fokusiranje":

1.	Tri crvena krsta, dva okvira	+	fokus kartica.
2.	Dva crvena krsta, dva okvira	+	1. izbor: eliminisati "broj figura" kao bitan atribut.
3.	Tri zelena krsta, dva okvira	-	2. izbor: ostaviti "crveno" kao bitan atribut.
4.	Tri crvena kruga, dva okvira	-	3. izbor: ostaviti "krst" kao bitan atribut.
5.	Tri crvena krsta, jedan okvir	+	4. izbor: eliminisati "broj okvira" kao bitan atribut.
Pojam: crveni krstovi.			

Ispitivanje pojmova postupkom definisanja

Postupak definisanja primenjen je u Bine-Simonovoj skali. U skali iz 1908. i 1911. zadaci definisanja se nalaze u šestoj (definicije upotrebe) i devetoj godini (definicije višeg reda). U NBS (Novoj beogradskoj reviziji Bine-Simonove skala, 1976) subtestovi definicija se nalaze u petoj i devetoj godini. Ivić i sar. (1976) nalaze da na prvom uzrastu deca najviše daju definicije upotrebe a na drugom opisne definicije i logičke definicije.

U predškolskom uzrastu autori nalaze nekoliko oblika definisanja. Na uzrastu treće godine još je Vigotski ukazao da je reč kod deteta u funkciji pokazivanja na određeni predmet, i zato on ove pojmove shvata kao "verbalni gest pokazivanja" deteta. Ove nalaze potvrđuje Ljubljinska (1965) koja takođe u trećoj godini nalazi *pokazne* ili *ostenzivne* definicije; u petoj godini preovlađuje *upotrebna*, *funkcionalna* definicija dok pri kraju predškolskog uzrasta deca daju i *opisne definicije*.

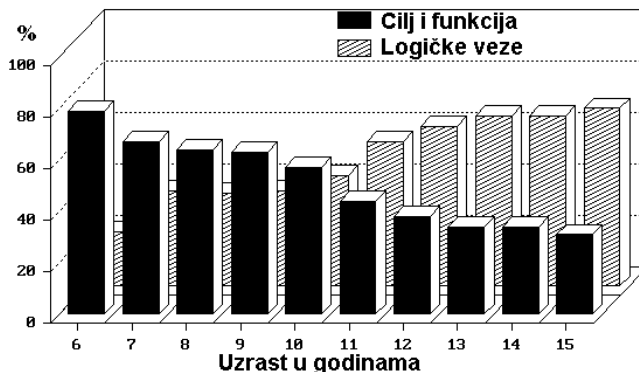
Primenjujući postupak definisanja Miočinović (1972) na uzrastu drugog razreda osnovne škole (8-9 godina) nalazi: definicije upotrebe (15, 2%), opisne definicije (3. 5%), nepotpune logičke definicije (7. 7%) i logičke definicije (4. 4%).

Vigotski (1996, str. 87) ukazuje na istraživanja čiji nalazi pokazuju da sa uzrastom opada definisanje pojmova pomoću cilja i funkcije a raste definisanje pomoću logičkih veza (slika 45).

Postupkom definisanja izdvojeni su sledeći oblici definisanja:

- pokazna, ostenzivna definicija (treća godina);
- definicija upotrebe (peta godina);
- opisna definicija (šesta/sedma godina);
- logička definicija (osma/devete godina i nadalje).

Slika 45: Promene načina definisanje pojmova sa uzrastom



Samo četvrti oblik, logičko definisanje, ukazuje da je kod deteta formiran pravi pojam koji je sredstvo sve dominantnijeg oblika misaone aktivnosti deteta - logičkog mišljenja. Međutim, pri analizi nalaza dobijenih postupkom definisanja treba uvažavati činjenicu na koju je ukazao Vigotski a potvrdili su je i drugi istraživači: formiranje pojma ide ispred mogućnosti njegovog određivanja verbalnim iskazom. Dete primenjuje reč kao pojam a definiše reč kao kompleks.

I Masen (1984) ističe da se razvoj pojmova kreće u tri smeru:

- Sadržaj pojmova počinje da odgovara onome što u taj pojam uključuje većina odraslih.

- Deca sa uzrastom sve bolje operišu pojmovima.

- Deca nauče da određuju i opisuju jedan pojam pomoću drugih pojmova.

Ukratko: pojmovi ne dobijaju konačnu formu sa usvajanjem - oni su dinamičan sistem koji se stalno razvija.

Dostignuti nivo razvoja pojmova na početku školovanja

Kod dece koja u sedmoj godini polaze u osnovnu školu postoji razvijena sposobnost nalaženja zajedničkog svojstva predmeta i doslednog pridržavanja tog svojstva pri klasifikovanju. Takođe su sposobna da shvate logičke odnose između klasa, njihovu hijerarhijsku organizaciju i one odnose koji iz toga proizilaze (nadređene, uporedne, podređene klase). Sa polaskom u školu dete je još uvek pod velikim uticajem perceptivnih podataka. Ruski psiholozi nalaze da u strukturi znanja, stečenih u pojedinim razredima, znanja koja nisu perceptivne prirode čine kod učenika I razreda svega 10%, kod II 15%, kod III 20%, i IV 25%. U starijim razredima dete sve više otkriva neperceptiva svojstva koja čine suštinu stvari i pojava, sve više postaje sposobno ali i svesno da skrivena i bitna svojstva koja se ne mogu "videti" - mogu se "uvideti".

Interesantnu teoriju učenja i razvoja pojmova u školskim uslovima daje Klausmajer (Klausmeier et al., 1980). Otkrivanje i testiranje principa učenja i razvoja pojmova vrši u longitudinalnim studijama sa školskom decom. On prihvata shvatanje da su pojmovi osnovni pokretači intelektualnog razvoja deteta; oni zauzimaju centralno mesto u razvoju kognitivnih struktura i mišljenja. Pojam je istovremeno i mentalni konstrukt pojedinca i društveno prihvatljivo značenje reči. Po teorijskom okviru autora razvoj pojmova, od najranije manifestacije do zrelog razumevanja, prolazi četiri nivoa: konkretni nivo, nivo

identiteta, nivo klasifikovanja i formalni nivo. Za učenje pojma neophodni su unutrašnji uslovi (dostignuti nivo razvoja mentalnih operacija) i spoljašnji uslovi (za školsko dete - odgovarajući kvalitet nastave). Da bi napredovalo na viši nivo dete mora da ovlada prethodnim nivoom. Od dostignutog nivoa zavisi i mogućnost i način korišćenja pojma. Pojmovi konkretnog nivoa i nivoa identiteta mogu se koristiti za rešavanje jednostavnih problema koji zahtevaju povezivanje perceptivnih podataka. Pojmovi višeg nivoa, na nivou klasifikovanja i formalnom nivou, mogu se koristiti za razumevanje pravila i principa i za rešavanje problema (v. tabelu 6).

Tabela 6: Nivoi pojmova, ekstenzija i korišćenje



O dostignutom *konkretnom nivou* zaključuje se na osnovu dečjeg prepoznavanja predmeta. Mentalne operacije uključene na ovom nivou su: obraćanje pažnje na predmet, njegovo razlikovanje od drugih predmeta, pamćenje predstave o njemu.

Na *nivou identiteta* dete je u stanju da prepozna predmet u izmenjenim uslovima. Uz mentalne operacije prethodnog nivoa (obraćanje pažnje, razlikovanje i pamćenje) javlja se nova kognitivna operacija: dete može da prepozna odlike pojedinih predmeta kao ekvivalentne.

Na početnom *nivou klasifikacije* dete uključuje i generalizaciju, tačno klasifikuje slučajeve kao pozitivne ili negativne primere pojma, ali još ne može na eksplicitan način da iskaže osnovu svoje klasifikacije. Na višem nivou klasifikacije javlja se: dosledno razvrstavanje (i prema manje očiglednim svojstvima), konzervacija klase, znanje o članovima multiple klase, horizontalno klasifikovanje, eksplicitno navođenje osnova klasifikacije.

Na *formalnom nivou* dete može da navede ime pojma i da razlikuje i imenuje njegove definišuće odlike; može da razlikuje prave primere i neprimere toga pojma i da verbalno iskaže osnove svoje klasifikacije. Na ovom nivou dete pojmove može da usvaja induktivnim i deduktivnim putem.

Klausmajer svoje nalaze sintetizuje kroz sledeće principe:

- razvoj pojmova je stadijalan i invarijantnog redosleda;
- u dostizanju pojedinih nivoa javlja se princip heterohronije:
 - razlike u brzini prelaska na više nivoe kod dece istog uzrasta,

- različita brzina za različite pojmove kod istog deteta (brži je tempo kod pojmova sa "opažljivim" svojstvima);

- pojmovi višeg nivoa imaju veću transfernu vrednost (za razumevanje odnosa, pravila, rešavanje problema);

- znanje imena i definišućih svojstva pojma olakšava sticanje i korišćenje tog pojma.

Ovo ukazuje da i nastava u kojoj se stiču naučni pojmovi mora biti individualizovana i usklađena sa razvojnim nivoom učenika. Učenike motivisati, stvoriti kod njih nameru i cilj da usvoje pojam jer od toga zavisi usredsređivanje pažnje na relevantne atribute pojma. Autor se zalaže za kombinovanje induktivnih i deduktivnih operacija. Znanje imena pojma i njegovih definišućih svojstva olakšava učeniku operacije klasifikovanja, da postavlja i testira hipoteze, izvede osnovno pravilo za grupu, nauči strategiju izdvajanja (ne)primera. Pri svemu tome nastavnik daje definiciju pojma u kojoj su sadržana bitna svojstva i niz primera i neprimera pojma; posle svake samostalne aktivnosti i odgovora učenika nastavnik daje povratne informacije.

Iz svega napred iznetog može se zaključiti da je razvoj pojmova u stvari razvoj samog mišljenja. I razvoj pojmova je proces koji počinje u ranom detinjstvu, dostiže u adolescenciji više, zrelije forme i nastavlja se u odraslom dobu. Autori se slažu da se i pojmovi, kao i mišljenje, razvijaju po principima: "od konkretnog ka apstraktnom" i "od pojavnog ka suštinskom". U procesu formiranja pojmova velika je uloga reči: imena pojma. Bez znakova i reči nema pojmova. Međutim, dete pojam pre formira i koristi nego što je u stanju da ga definiše. Istraživanja formiranja pojmova ukazuju da dete ne prima gotove pojmove pasivno, ono je aktivan činilac, što stalno mora da ima na umu i roditelj i nastavnik i pisac udžbenika. Pri usvajanju pojmova nužno je uvek ukazivati na suštinu. Ali najveći problem je u tome što su bitne odlike najčešće skrivene, nisu "opažljive". Tek ako vaspitač ima na umu sve "unutrašnje" i "spoljašnje" faktore: procese formiranja pojma, faze kroz koje taj proces prolazi, odlike koje dete koristi u formiranju pojma i intelektualni stupanj na kome se dete nalazi, i ako je nivo motivacije za učenje pojma, i deteta i vaspitača, zadovoljavajući - možemo očekivati najpovoljnije ishode.

ODLIKE RAZVOJA DEČJEG MIŠLJENJA

Mišljenje je mentalna simbolička aktivnost kojom posredno saznajemo o stvarnosti uviđanjem i otkrivanjem odnosa i veza potrebnih da se savlada aktuelna situacija - adaptivni zadatak. Posebno je značajno svojstvo mišljenja njegova mogućnost otkrivanja onih potrebnih veza i odnosa koji: (1) nisu dati u opažajima i (2) nisu deo prošlog iskustva, kojih nema u dugoročnom pamćenju.

Međutim, ova sposobnost i osnovne forme mišljenja: apstrahovanje, poimanje, zaključivanje, suđenje, zamišljanje, anticipacija ili zamišljanje unapred - postepeno se formira i usavršava od rođenja do odraslog doba.

Iz teorija psihičkog razvoja videli smo da se istraživači ne slažu *kako* i *zašto* nastaju razvojne promene u mišljenju - koji su mehanizmi razvojnih promena i koji su im uzroci.

Biheviorističke teorije i razvoj mišljenja tumače kao kvantitativan proces u kome sve promene nastaju pod uticajem specifičnog iskustva - učenja, u datim sredinskim uslovima. Otuda po ovom shvatanju nema kvalitativnih razlika između dečjeg mišljenja i mišljenja odraslih.

Po *kognitivnim teorijama* razvoj mišljenja je proces koji se sastoji iz niza kvalitativnih promena: od elementarnih oblika mišljenja do viših razvojnih stadijuma koji se završavaju dostizanjem pojmovnog - apstraktnog mišljenja. (Videti o stadijumima razvoja mišljenja u *Pijažeevoj kognitivnoj teoriji* i *Kulturno-istorijskoj teoriji Vigotskog u ovoj knjizi*).

Prvi misaoni procesi javljaju se krajem prve godine sa početnim manifestacijama senzomotorne inteligencije. To je opažajno-praktično mišljenje koje je neposredno povezano sa predmetnim radnjama - senzomotorno mišljenje. Valon (Valon, 1985) takođe naglašava da su začeci misaonih akata u dečjoj akciji i da linija razvoja intelekta vodi "od čina do misli".

Između dečjeg mišljenja i mišljenja odraslih postoje kvalitativne razlike u pogledu sadržaja, strukture i načina funkcionisanja. Nalazi istraživača daju uvid u prirodu promena koje se događaju u toku intelektualnog razvoja iz kojih možemo da zaključimo da se mišljenje razvija:

♦ OD VEZANOSTI ZA NEPOSREDNO ISKUSTVO KA ZAMENI STVARNOSTI SIMBOLIČKIM PREDSTAVNICIMA SVE VEĆE APSTRAKTNOSTI

Prema Pijažeevoj teoriji u toku čitave prve godine kognitivni razvoj se sastoji u koordinisanju jednostavnih motornih akata sa perceptivnim podacima. Do 10 meseca za dete realno postoji samo ono što je u njegovom vidnom polju. Senzomotorno povezivanje u početku je slučajno; krajem prve godine javlja se razlikovanje između cilja i sredstva ali dete "konstruiše sredstvo" koordinacijom motornih radnji sa opažajima i ta vezanost za neposredno dato iskustvo odlikuje kognitivni razvoj na početku druge godine. Oko 18. meseca dete postaje sposobno da pronađe nova sredstva interiorizovanim kombinacijama pa umesto aktivnog isprobavanja koristi elementarne simboličke zamene (motorne simbole) kojima reprezentuje transformacije spoljašnjih objekata. Kada se gestovnoj i glasovnoj signalizaciji predmeta i radnji pridruži korišćenje simbola, onda akcija prelazi na unutrašnji plan: dete razmišlja pre radnje (interna reprezentacija). Prema Pijažeu prvo nastaju motorni simboli, zatim dečji "privatni znakovi" kojima označava aktivnosti i objekte i na kraju dete usvaja i koristi dogovorene znake sredine: reči i pojmove.

Vigotski ovu odliku razvoja mišljenja objašnjava procesom interiorizacije: dete najpre uči spoljašnje, konkretne akcije a zatim ih interiorizuje - zamenjuje simboličkim

unutrašnjim radnjama. Za razliku od Pijažea, koji govori o privatnim dečjim simbolima u prelaznoj fazi, Vigotski ističe da se kognitivni razvoj odvija interiorizacijom spoljašnjih, socijalnih simbola. Galjperin je ovaj postulat Vigotskog o interiorizaciji primenio i potvrdio u *etapnom formiranju umnih radnji*.

Bruner tok kognitivnog razvoja prikazuje učenjem o akcionoj (motornoj), ikoničkoj (predstavnoj) i simboličkoj reprezentaciji (reči - pojmovi), što je najznačajnije dostignuće u razvoju ljudskog mišljenja.

Već pri analizi prvog principa razvoja mišljenja ponovo su došle do izražaja razlike u gledištima Pijažea i Vigotskog. Njihovi teorijski sistemi se razlikuju u pristupu izučavanju dečjeg psihičkog razvoja, što je sažeto prikazano u tabeli 7.

Tabela 7: Šta analiziraju Pijaže i Vigotski u psihičkom razvoju deteta

Pijaže	Vigotski
GENEZU LOGIKE	GENEZU POČETNIH SOCIJALNIH ODNOSA
ODNOS DETETA PREMA STVARIMA, FIZIČKOJ REALNOSTI	ODNOS DETETA SA DRUGIM ČOVEKOM, SOCIJALNIM OKRUŽENJEM
KOGNICIJU KOJA "BOJI" SVE OSTALO	ZAJEDNIČKE AKTIVNOSTI OBOGAĆENE AFEKTIVNIM ZNAČENJIMA

Ova dva teorijska sistema najviše se razlikuju po pitanju činilaca psihičkog razvoja. Međutim, ova dva teorijska sistema se sagledavaju i kao komplementarni, sadopunjavajući u sagledavanju ranog sazajnog razvoja: "Dok nam Pijaže otkriva sliku jednog individualnog sistema ponašanja, Vigotski definiše uslove za njihov nastanak i razvoj" (Matejić-Đuričić, 1994).

◆ OD EGOCENTRIČNOG KA SOCIJALIZOVANOM MIŠLJENJU

U Pijažeovoj teoriji egocentrizam je jedan od osnovnih pojmova. Egocentrizam deteta je shvaćen kao konfuzija, nerazlikovanje unutrašnjeg i spoljašnjeg (subjektivnog i objektivnog). Prema Pijažeu kognitivni i socijalni razvoj deteta suštinski je vezan za prevazilaženje egocentrizma. Na svakom stadijumu ispoljava se na poseban način i u toj formi napušta, prevazilazi pri kraju stadijuma. U prvoj godini, do osmog meseca, dete je nesposobno da razlikuje sebe od okoline, predmet od njegovog opažaja (sve oko njega je "ono" ili "kao ono"). Sa uspostavljanjem shema postojanog objekta dolazi do napuštanja egocentrizma na akcionom planu. Međutim, u sledećem stadijumu egocentrizam se javlja kao nerazlikovanje simbola od simbolizovanog a osnovni oblici ispoljavanja su: realizam, animizam, artificiozizam i prekauzalnost (snovi su u sobi, imena su vezana za imenovane stvari, objekti imaju svojstva živih bića). Dete nije svesno gledišta drugih, javlja se logički egocentrizam: kao što ono misli - misle i svi ostali, pa zato ne oseća potrebu da svoje stanovište objašnjava. Na početku stadijuma konkretnih operacija dete ne razlikuje misli, konstrukcije mentalnih akcija, od opažajnih datosti. Na stupnju formalnih operacija adolescent "konstruiše svet" po svojoj meri uveren da bi on svima odgovarao. Prekretnice za preobražavanje egocentrične misli u socijalizovanu su stadijumi konkretnih i formalnih operacija kada je osnovni faktor redukcije egocentrizma sukob mišljenja deteta sa mišljenjem odraslih (*proces socijalizacije*).

Egocentrični govor - dečji monolog, glasan govor koji prati i usmerava dečju igru i aktivnosti uočavaju i Pijaže i Vigotski. Dok Pijaže ovaj oblik smatra prelaznim od individualnog na socijalni, Vigotski ukazuje da je monolog stvaranje plana, sredstvo mišljenja, da ima socijalno poreklo i da interiorizacijom prelazi u unutrašnji (individualni)

govor. U prilog svome stanovištu Vigotski navodi da se egocentrični govor povećava kada se dete suoči sa težim zadatkom.

Kritike Pijaževih postavki o egocentrizmu (dečje percepcije) koje daje Donaldson već smo naveli (str. 75-77).

Eksperimentalne provere razvoja kauzalnih odnosa kod dece ukazuju da mišljenje treba izučavati kao proces i ne poistovećivati ga sa dečjom sposobnošću verbalnog izražavanja. Ako se tako pristupi onda nalaženje pravilnih objašnjenja slede razvojnim redom: na planu predmetne delatnosti, na planu opažajne datosti pa tek na verbalnom planu.

◆ OD KONKRETNOG KA APSTRAKTNOM MIŠLJENJU

Valon je ovaj princip razvoja sažeto izrazio rečima "od čina do misli". Sa ovom linijom razvoja intelekta saglasni su razvojni psiholozi i ženevske i moskovske škole. U senzomotornom periodu mišljenje je potpuno vezano za neposrednu stvarnost (manipulisanje objektima). Dakle, unutrašnjim intelektualnim procesima prethodi spoljašnja, predmetna delatnost. Krajem senzomotornog perioda spoljašnje radnje se zamenjuju simboličkim - isprobavanjem u vidu interiorizovanih radnji. Međutim, predmetna delatnost koja protiče u formi spoljašnjih, istraživačkih radnji neće odmah dovesti do viših nivoa interiorizacije. Podđakov ističe da kod male dece nije odmah uspostavljen put "od čina do misli" jer se najpre formiraju predstave. Misao o radnji dolazi na starijem uzrastu. Zaporožec i Minska su potvrdili redosled i vreme razvoja pojedinih oblika mišljenja: opažajno-praktično, opažajno-predstavno i verbalno mišljenje (v. sliku 36). Davidov ukazuje na uzajamni i povratni uticaj pojedinih oblika mišljenja: pojmovno mišljenje se razvija iz nižih oblika ali i usmerava praktične radnje na informacije koje vode uviđanju bitnih odnosa i veza neophodnih za rešenje zadatka.

Prelazni period, sa konkretnog na apstraktno mišljenje, je doba puberteta. Sa pojavom formalnih operacija javlja se sposobnost korišćenja apstraktnih pojmova. To dovodi do kvalitativnih promena kako na planu intelektualnog razvoja tako i funkcionisanju celokupne ličnosti. Princip "od konkretnog ka apstraktnog" prepoznatljiv je u socijalnom razvoju, sticanju socijalnog iskustva, moralnom suđenju i drugim oblastima razvoja.

◆ OD USMERENOSTI NA JEDAN ASPEKT STVARNOSTI KA ISTOVREMENOM ZAHVATANJU VIŠE ASPEKATA

U periodu ranog detinjstva dominira usmerenost na jedan aspekt predmeta, pojave (*centracija*) i dete misaono ističe samo kriterijum ili dimenziju na koju je usmereno. To mu onemogućava da uvidi pravu prirodu pojave jer nije sposobno da se u mislima "decentrira": stavi na drugo stanovište i uporedi sa prvim. Pijaže je ovu zakonitost utvrdio u vizuelnoj oblasti (v. primer (ne)konzervacije količine, slika 15). Istraživanja su vršena i u auditivnoj oblasti. Više istraživača koji su pratili muzički razvoj deteta, na istom uzrastu, nalazi pojavu centracije na samo jedan muzički aspekt: na ritam, melodiju ili tembr - koji u datom trenutku prevlada.

Vigotski ukazuje na ovu pojavu pri ispitivanju procesa razvoja pojma kod deteta. Ako istovremeno treba da uzme u obzir više svojstava predmeta dete predškolskog uzrasta ne može ispravno da klasifikuje predmete. To je razlog što deca ovog uzrasta ne razumeju mogućnost da jedan predmet može istovremeno pripadati u nekoliko klasa (višestruka klasifikacija).

Nakon 7. godine dete postepeno prevladava centraciju jer dostiže fazu reverzibilnosti koja mu omogućava da se stavi i na drugo stanovište ("decentrira"). Reverzibilne

operacije čine srž principa konzervacije, nepromenljivosti jedne određene dimenzije objekta uprkos promena neke druge dimenzije, što omogućava razvoj i stabilizovanje pojmova u dečjem mišljenju.

◆ OD UPOTREBE SPOLJAŠNIH SIMBOLA KA UNUTRAŠNJIM SIMBOLIMA

Razvoj dečjeg mišljenja teče od upotrebe simboličke motorne radnje i glasnog govora ka unutrašnjim simbolima (predstavama, interiorizovanom - unutrašnjem govoru i verbalnom mišljenju). Vigotski čitav razvoj verbalnog mišljenja tumači kao postepenu interiorizaciju govora koji pored komunikativne dobija signifikativnu funkciju.

I Bruner smatra da je dečji sazajni razvoj olakšan posredstvom konvencionalnog sistema simbola - prenesenog i interiorizovanog jezičkog značenja.

I u socijalnom razvoju dolazi do izražaja ovaj aspekt razvoja mišljenja: u promeni kriterijuma na osnovu kojih se biraju vršnjaci za druženje (od spoljašnjih svojstava do razmišljanja o vrednostima ličnosti) ili u odnosu prema autoritetu (od nespornog potčinjavanja do odnosa uzajamnosti i dobrovoljnog saradivanja). U moralnom razvoju zapažamo da dete najpre počinje da se ponaša u skladu sa posledicama koje je njegovo ponašanje izazvalo u spoljašnjoj sredini, dok se na starijem uzrastu (adolescenciji) razvija stabilno unutrašnje osećanje pravde i dužnosti.

◆ OD SPOLJAŠNJE AKTIVNOSTI I MANIPULISANJA PREDMETIMA KA POJMOVIMA I ODNOSIMA MEĐU NJIMA

Psihički razvoj se odvija u *procesu aktivnosti* i zavisi od uslova i prirode te aktivnosti. Najpre se javlja manipulativna delatnost (prva godina), zatim predmetna delatnost (druga godina), igrovna aktivnost (predškolski uzrast), školsko učenje... Oblici reprezentacije se usavršavaju i sve više oslobađaju konkretnosti (sheme, predstave, pojmovi). Govor postaje osnova za razvoj verbalnog mišljenja.

Međutim, ako postoji saglasnost da se razvoj odvija u procesu aktivnosti, neslaganja nastaju kod tumačenja koji je faktori podstiču i regulišu.

Ženevska i moskovska škola se slažu da logičke operacije imaju svoje korene u praktičnim, materijalnim radnjama, koje se kroz proces interiorizacije transformišu u mentalne operacije. Postoji saglasnost rezultata kada se pojave prate u sličnim uslovima - u spontanom razvoju deteta. Razlike se pojavljuju u shvatanjima ove dve škole po pitanjima: faktora razvoja i mogućnosti ubrzavanja razvoja obučavanjem (v. poglavlje "Učenje i razvoj", str 122).

Bruner je na poziciji interakcionističkog pristupa: kognitivni razvoj deteta je rezultat međudejstava bioloških potencijala i socijalnog iskustva. Šmit (Schmidt, 1992) razvija predstavu o detetu kao "animal educandum-u", govori o interakciji vaspitač-vaspitanik i ističe uzajamni formativni uticaj između vaspitača i vaspitanika

◆ OD PRIRODNIH REFLEKSA, PREKO STEČENIH NAVIKA KA SLOŽENIM INTELEKTUALNIM RADNJAMA

Ovu karakteristiku razvoja dečjeg mišljenja Pijaže prikazuje u stadijumima kognitivnog razvoja (od senzomotorne faze do formalnih operacija) a Vigotski i njegovi sledbenici kroz razvojne faze mišljenja (od opažajno-praktičnog do pojmovnog, apstraktnog mišljenja) - o čemu je izneto detaljnije razmatranje u prikazu teorija ovih autora.

I Pijaže i Vigotski u svojim teorijama razvoja govore o metakognitivnim sposobnostima koje se javljaju na zrelim stupnjevima razvoja mišljenja kada su formirani sistemi pojmova. Metakognitivne sposobnosti omogućavaju upoznavanje samog sebe kao sazajnog bića; to su sposobnosti višeg reda koje imaju regulativnu, kontrolnu i

posredujuću funkciju. Oba autora ukazuju da razvoj metakognicije pripada kvalitativno višem stupnju razvoja kognicije kada dolazi do "osveščivanja" - pod čim podrazumevaju akt kognicije u kome intelektualne operacije postaju predmet intelektualne analize, i "ovladavanja" - voljne kontrole: upravljanja, vođenja i procene kognitivnih aktivnosti. Međutim, ono što važi za razvoj ukupnog procesa mišljenja: da se može podsticati, i ako se ništa ne uradi za njegov razvoj u najranijem detinjstvu, kasnije se manje može nadoknaditi propušteno - to isto važi i za razvoj metakognicije. Kod deteta treba razvijati proces saznavanja, podsticati razvoj metakognicije (svesti o sopstvenom procesu saznavanja) i metamemorije (svesti o sopstvenom procesu pamćenja).

Neke funkcije metakognicije podrobno je ispitao i opisao Flejvel (Flavell, 1977):

- ◆ postavljanje problema i određivanje mogućih puteva rešavanja;
- ◆ znanje o tome koji je kognitivni proces neophodan za rešenje problema (poznavanje zahteva zadatka i veština izbora odgovarajuće strategije);
- ◆ aktiviranje kognitivnih procesa i metoda rešavanja (saznavanja);
- ◆ fleksibilnost u traganju za rešenjem (odustajanje od neefikasnih u korist novih, boljih modela rešenja);
- ◆ kontrola pažnje (zadržavanje pažnje na teškom zadatku);
- ◆ kontrola procesa rešavanja zadatka, otklanjanje protivurečnosti;
- ◆ poverenje u mogućnosti vlastitog mišljenja, uporno traganje za uspešnim modelom rešenja;
- ◆ stremljenje ka elegantnom rešenju, najbržem i najsavršenijem rešenju.

Učenici kod kojih su dobro organizovane funkcije metakognicije planski i svrhovito rešavaju saznavne zadatke, bolje koriste i razvijaju svoje sposobnosti mišljenja.

PERIODIZACIJA PSIHIČKOG RAZVOJA

Periodizacija je podela celokupnog ontogenetskog razvoja na razdoblja, periode, prema nekom usvojenom kriterijumu ili kombinaciji kriterijuma - što zavisi od teorije razvoja koja leži u njenoj osnovi.

U proteklom periodu bilo je više pokušaja da se dâ periodizacija psihičkog razvoja. Razvojni psiholozi se uglavnom slažu da iz praktičnih razloga treba individualni razvoj podeliti na uzrasne periode. Do neslaganja dolazi pri izboru sistema klasifikacije i kriterijuma na osnovu kojih se vrši podela. Kroz pristup periodizaciji reflektuju se teorijske polazne osnove autora.

Autori koji razvoj shvataju kao stadijalan proces sa kvalitativnim promenama u razvoju, gde se svaki stadijum razlikuje od prethodnog po nastajanju novih struktura - opredeljuju se za sistem klasifikacije. Pri izradi periodizacija korišćeni su biološki, psihološki, pedagoški i socijalni kriterijumi - pojedinačno ili u kombinaciji. Oni koji na razvoj gledaju kao na kontinuirani proces, postepeno kvantitativno menjanje i rast bez posebnih stadijuma - opredeljuju se za "kriterijum preglednosti" i proizvoljnu, arbitrarnu podelu na uzrasne periode.

Prvi pokušaj sistematske analize periodizacija psihičkog razvoja nalazimo kod Vigotskog u radovima koji se bave problemom uzrasne periodizacije dečjeg razvoja (Vigotski, 1996-IV str. 193). On postojeće sheme periodizacije razvrstava u tri grupe. U prvoj grupi su pokušaji da se periodizacija dâ na osnovu stupnjevitog razvoja drugih procesa koji su posredno povezani sa individualnim razvojem (na primer: primenom biogenetskog principa - "ontogeneza je rekapitulacija filogeneze"; ili, pedagoškog kriterijuma: podela psihičkog razvoja prema stupnjevima vaspitanja i obrazovanja). Drugu grupu čine pokušaji da se jedna određena karakteristika u razvoju uzme kao uslovni kriterijum podele na periode (na primer: na osnovu dentacije - nicanja i menjanja zuba; na osnovu seksualnog razvoja ili razvoja psihičkih procesa - na primer: saznanog razvoja). Treću grupu čine pokušaji da se izdvoje suštinske osobenosti samog razvoja i na osnovu toga uradi periodizacija. Vigotskoi ovo označava kao pravu postavku problema, kao pravi pristup, iako u postojećim periodizacijama nije mogao da nađe njegovu uspešnu primenu.

Za Vigotskog je osnovni kriterijum periodizacije: princip novih uzrasnih struktura. "Pod novom strukturom treba razumeti onaj novi tip razvoja ličnosti i njene delatnosti, one psihičke i socijalne promene koje se prvi put pojavljuju na datom uzrasnom stupnju i koje, uglavnom, određuju saznanje deteta, njegov odnos prema sredini, njegov unutrašnji i spoljašnji život, čitav tok njegovog razvoja u datom periodu" (Vigotski 1996-IV str. 196).

Vigotski posebnu pažnju posvećuje tumačenju prelaska iz jednog razvojnog perioda u drugi. Osnovni pojmovi pomoću kojih objašnjava dinamiku psihičkog razvoja su, pored nove strukture, socijalna situacija razvoja i razvojna kriza. Saglasno njegovoj kulturno-istorijskoj teoriji socijalna situacija je osnovni *izvor* razvoja - "put na kome socijalno postaje individualno". Socijalna situacija razvoja je sistem odnosa između deteta određenog psihološkog uzrasta i date socijalne stvarnosti. Nastajanjem nove strukture, promenom deteta, menja se i socijalna situacija - uzajamni odnosi deteta i okruženja. Nestajanje stare i stvaranje osnova nove socijalne situacije razvoja čini glavni sadržaj razvojne krize - na prelasku iz jedne faze razvoja u drugu. To je razlog što Vigotski u periodizaciji detinjstva, koju sam predlaže, ispred svakog perioda uključuje i razvojnu krizu.

Ruski psiholozi nastavljaju rad Vigotskog i njegov kulturno-istorijski, holistički i sistemski pristup. Tako Kon (1990) ističe da se periodizacija individualnog razvoja temelji

na izdvajanju niza univerzalnih razvojnih procesa (rašćenje, sazrevanje, razvoj, starenje), blagodareći kojima dolazi do formiranja odgovarajućih uzrasnih karakteristika po kojima se razvojni periodi i razlikuju. Razvojni procesi ukazuju kako se formiraju uzrasne karakteristike i kako dolazi do prelaza iz jednog u drugi stadijum. To znači da je svaka periodizacija pokušaj da se strukturira tok vremena, da se razvojnim periodima odredi sadržajno značenje. Otuda izrada periodizacije psihičkog razvoja zahteva ne samo izbor hronoloških jedinica merenja već i samog sistema klasifikacije i principa njegovog rasščlanjavanja.

□ Ruski psiholozi (Kon, 1990; Карпенко, 1990) bliže određuju značenje pojmova koji se odnose na individualni razvoj. Navodimo najvažnije uzrasne kategorije:

- *kalendarski, hronološki uzrast*: datiranje; starost individue, merena od momenta njenog rođenja;

- *razvojni, psihološki uzrast*: određeni kvalitativno osobeni stupanj, period ontogenetskog razvoja; na uzrasne karakteristike su uticale zakonitosti fizičkog razvoja, uslovi života, vaspitanja i obrazovanja i konkretni istorijski uslovi; Kon ukazuje na višedimenzionalnost ovog pojma i kao njegove etalone izdvaja: *biološki uzrast, socijalni uzrast, psihički uzrast i subjektivni uzrast ili uzrasna samosvest*;

- *vreme života*: hronološki okvir postojanja individue; interval između rođenja i smrti bez ukazivanja na sadržaje života;

- *životni ciklus*: ukazuje na ciklično kretanje čovekovog života: rođenje, rast, sazrevanje, starenje, smrt; ne sadrži individualne varijacije i socijalne interakcije;

- *životni put*: pojam koji najpotpunije obuhvata čitav ontogenetski razvoj, uključuje u sebe i životni ciklus; višedimenzionalan je i uključuje u sebe mnoštvo tendencija i linija razvoja jedne iste ličnosti u interakciji sa sredinom koja ga okružuje; životni put obuhvata karakteristike uzrasno diferenciranog vremena života.

Prednosti ili praktični razlozi postojanja periodizacije su u tome što njeno postojanje omogućuje:

- identifikovanje karakterističnih razvojnih pojava, razvojnih zadataka i problema određenog uzrasta;

- prilagođavanje naučne metodologije za istraživanje uzrasnih karakteristika;

- upoznavanje toka i tempa razvoja u pojedinim periodima, što omogućava izradu uzrasnih normi koje služe roditeljima i/ili vaspitačima kao okvir za procenu relativne zrelosti razvoja dece istog uzrasta.

Nedostaci i ograničenja periodizacije su:

- teškoće pri izboru kriterijuma i sistema klasifikacije za određivanje preciznih granica perioda;

- privid da je vreme glavna nezavisna varijabla, što može voditi opisu pojava umesto objašnjavanju procesa i uzroka razvojnih promena; razvojne promene jesu značajno povezane sa protokom vremena ali uzrast ne uzrokuje promene već je procesima sazrevanja i psihičkim procesima potrebno vreme da se pojave;

- varijacije u tempu razvoja (kako međuličnih - istih procesa kod vršnjaka, tako i unutarličnih - različitih procesa kod iste ličnosti) do kojih dovodi zakon heterohronije i druge psihofizičke zakonitosti razvoja, uslovi života, obrazovanja i vaspitanja i drugi faktori.

Ovo navodi na zaključak da se uzrasni stupnjevi dati u periodizacijama odlikuju relativnošću, uslovnim uprosečavanjem pri opisu karakteristika uzrasta. Međutim, i pored toga što uzrasne granice nemaju apsolutno značenje zbog njihove promenljivosti - u svakom periodu su ipak prikazane one karakteristike, fizičke i psihičke, koje obeležavaju

taj uzrast. Većina ljudi određenog razvojnog uzrasta, koja živi u približno jednakim socijalno-ekonomskim uslovima, ima slične razvojne karakteristike koje omogućavaju da se stekne slično socijalno iskustvo i sistem znanja koji ta sredina zahteva od te generacije, što određuje i socijalni rang i identitet svakog pojedinca. Ovu okolnost uvažava i zakonodavstvo pa se prava i dužnosti građana povezuju sa uzrastom: početak školovanja, građanskog punoletstva, biračkog prava, vojne obaveze, prava na penziju. Zbog toga se u opisu pojedinih uzrasnih perioda, pored fizičkih i psiholoških karakteristika, navode očekivane i propisane društvene uloge - razvojni zadaci za svaki uzrasni period.

Kod nas se najčešće navode periodizacije koje polaze od psihološke podele razvoja ili sa kombinacijom psihološkog i pedagoškog kriterijuma. Pri tome se u periodizaciju psihičkog razvoja uključuje i prenatalni period. Psihički razvoj u ontogenezi podeljen je na sledeće uzrasne periode:

- PRENATALNI PERIOD (od začeća do rođenja);
- NOVOROĐENČE (prvi mesec nakon rođenja);
- ODOJČE (od prvog meseca do kraja prve godine);
- PRVO DETINJSTVO (do 2-3. godine);
- RANO DETINJSTVO (do 6-7. godine);
- SREDNJE DETINJSTVO (do 9. godine);
- POZNO DETINJSTVO (do 12. godine);
- RANA ADOLESCENCIJA (do 16. godine);
- SREDNJA ADOLESCENCIJA (do 21. godine);
- POZNA ADOLESCENCIJA ili RANA ZRELOST (do 25. godine);
- SREDNJA ZRELOST (do 50. godine);
- POZNA ZRELOST (do 65. godine);
- PREDSTARAČKO DOBA (do 70. godine);
- STAROST (od 71. godine).

Od brojnih stranih periodizacija, kao ilustraciju, navodimo američku, rusku i slovenačku - koje su u trenutku objavljivanja imale saglasnost razvojnih psihologa svojih zemalja:

□ Sekcija američkih razvojnih psihologa saglasila se sa sledećom podelom: novorođenče (prvi mesec); odojče (prva godina); rano detinjstvo (od 1 do 6 god.); srednje detinjstvo (6 do 10 god.); pozno detinjstvo ili preadolescencija (10 do 12 god.); rana adolescencija (12 do 14 god.); srednja adolescencija (14 do 16 god.); pozna adolescencija (16 do 21 god.); zrelost (21 do 65 god.); starost (65 godina i više) (Ingliš & Ingliš, 1972).

□ Ruski psiholozi prihvataju sledeću periodizaciju: odojče (prva godina života); rano predškolsko detinjstvo (1 do 3 god.); predškolsko detinjstvo (3 do 6 god.); mlađi školski uzrast (6 do 10 god.); preadolescencija (10 do 15 god.); adolescencija: prvi period (stariji školski uzrast 15 do 17 god.), drugi period (17 do 21 god.); zrelost: prvi period (21 do 35 god.), drugi period (35 do 60 god.); predstaračko doba (60 do 75 god.); starost (75 do 90 god.); dugovečnost (90 godina i više) (Карпенко, 1990).

□ Slovenačka periodizacija ⁷

Razvojni period	Hronološka starost
Prenatalno doba	od začeća do rođenja
Odojče i rani razvoj	od rođenja do treće godine
Rano detinjstvo	od treće do šeste godine
Srednje i pozno detinjstvo	od šeste godine do početka puberteta
Adolescencija	od početka puberteta do 22. -24. godine
Rana odraslost	od 22. -24. do 40. -45. godina
Srednja odraslost	od 40. -45. do 65. godina
Pozna odraslost	od 65. godina do smrti

Slovenački autori naglašavaju da je u odraslom dobu podela približna i arbitrarna, jer nemamo tako jasnih telesnih i socijalnih kriterijuma za razdvajanje perioda kao u detinjstvu.

⁷ Marjanovič, Lj. U. i sar. (2004): *Razvojna psihologija*, Ljubljana: Založba Rokus

RANI RAZVOJ

U okviru ranog razvoja obuhvaćeni su periodi koji po sadržaju promena i značaju za ukupan ontogenetski razvoj zauzimaju posebno mesto u istoriji pojedinca. Pri tome savremena razvojna psihologija počinje praćenje ranog razvoja od analize prenatalnog perioda, pa do razvojnog uzrasta (2-3 godine) kada dolazi do diferenciranja osnovnih odlika specifičnih za ljudsku vrstu: afektivnog vezivanja, uspravnog hoda, govora, ljudske upotrebe ruke, sposobnosti za socijalnu interakciju i u tom kontekstu osobenog kognitivnog razvoja. Vigotski (1996-IV) ukazuje da sa rođenjem prestaje samo fizička zavisnost deteta od majke, ali ne i biološka i psihološka zavisnost od majke i socijalnog okruženja.

Produženi period zavisnosti čini ontogenetski razvoj ljudske vrste fleksibilnijim i prilagodljivijim. Upravo rani razvoj pokazuje sve odlike - prednosti i rizike koje u sebi nosi obrazac ljudske ontogeneze, što je i razlog da se ovom uzrastu posveti posebna pažnja.

PRENATALNI RAZVOJ

Razvoj počinje od trenutka oplodjenja jajne ćelije - formiranja zigota. Prenatalni razvoj traje oko devet meseci (deset lunarnih meseci) što je približno 1% ljudskog veka - životnog ciklusa. Međutim, to vreme je dovoljno da se odigraju fascinantne kvantitativne i kvalitativne promene u razvoju: iz jedne oplodjene ćelije razvije se ceo čovekov organizam. Dovoljno je reći da novorođenče ima razvijene sve delove tela, koji odmah po rođenju ili nakon relativno kratkog vremena mogu da funkcionišu. Meredith (Meredith, 1957) opisuje ontogenetski rast i razvoj kroz pet karakterističnih promena:

- *veličine*, izgleda (organizam se razvija u odraslog muškarca ili ženu);
- brojčano, *kvantitativno uvećavanje* (od dve ćelije pri oplodjenju nastaje 20 triliona ćelija);
- *svojsva tkiva* (najbolja ilustracija je osifikacija - od hrskavice do čvrstih kostiju);
- pozicije - *lokacije i/ili ugla organa* (na primer: kod rasta i razvoja srca, organa za varenje, udova);
- *relativne veličine* (od embriona do odraslog organizma; kod promena proporcija delova tela glava postaje relativno manja a noge relativno duže u odnosu na ukupnu visinu).

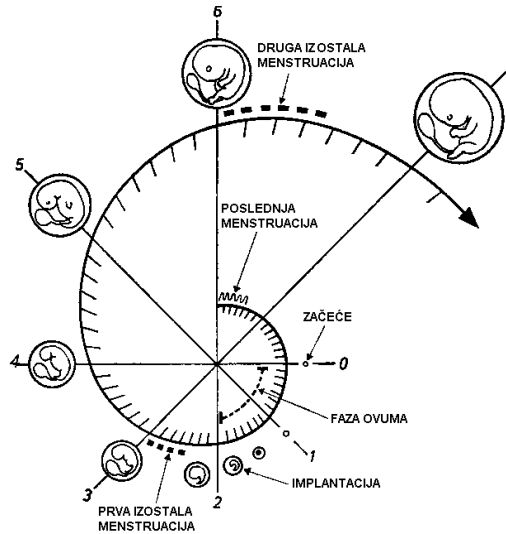
Metode ispitivanja

Za izučavanje prenatalnog razvoja koristi se objektivno sistematsko posmatranje fetusa (intrauterino i ekstrauterino) i introspekcija - saopštenja trudnice. Naučnici koriste svako prevremeno rođenje ili odstranjivanje fetusa iz uterusu, zbog zdravstvenih razloga, da ekstrauterino proučavaju nivo razvoja i karakteristike fetusa. Sa razvojem tehnike usavršeni su postupci direktnog intrauterinog praćenja razvoja fetusa. Umesto kimografa sa mehaničkim pisačima koji ostavljaju otiske na nagaravljenom bubnju, danas se koriste skeneri koji omogućavaju da se na monitoru prati izgled i pokreti fetusa u celini ili njegovih pojedinih organa. Korišćenje ovih uređaja ne izaziva štetne posledice ni kod fetusa ni kod majke. I ova istraživanja se dopunjavaju saopštenjima trudnice.

Fizički razvoj u prenatalnom periodu

Embriolozi dele ovaj period u tri faze:

- *ovum* (od začeća do kraja druge nedelje);
- *embrion* (od 2 nedelje do kraja drugog meseca);
- *fetus* (od drugog meseca do rođenja)

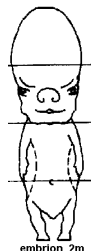


Slika 46: Spirala embrionalnog razvoja (prema: Furlanu, 1981)

Nakon oplodjenja i prve deobe nastaju iz dve haploidne, dve diploidne ćelije (sa duplim brojem hromozoma), što je normalno stanje kod svih telesnih ćelija. Drugi značajan rezultat je određivanje pola zametka. Spermatozoid, koji nosi X-hromozom, će odrediti ženski pol zametka (XX). Ako pak nosi Y-hromozom, biće zametak muškog pola (XY). Oplodjena jajna ćelija se zove zigot. U ovoj prvoj fazi zametak zadržava oblik jajeta, otuda i naziv ovarijalna faza (ovum - jaje). Kod ovuma, koji se iz proširenog dela jajovoda kreće ka uterusu, najpre dolazi do progeneze - kvalitativne reorganizacije jajne ćelije. Nakon toga počinje deoba ćelija - blastogeneza. Formiraju se dve grupe ćelija: spoljašnje - trofoblast (trophos - hranitelj) i unutrašnje - embrioblast (blastos - zametak). Trofoblast, se razvija u strukture koje će hraniti zametak: posteljicu ili placentu. Kod embrioblasta se, još u fazi ovuma, diferenciraju blastodermalni zametni listići: ektoderm (spoljašnji list zametka), endoderm (unutrašnji list zametka) i mezoderm (središnji list zametka). Iz ta tri dela zatim nastaju organi embriona. Za sve razvojne procese u ovoj fazi koristi se hrana iz oplodjene jajne ćelije. Otuda je u fazi ovuma budući zametak veoma otporan na teratogene uticaje iz okoline. Krajem druge nedelje od oplodnje dolazi do implantacije - priraštaja ovuma uz zid uterusa i time počinje embrionalna faza (videti sliku 46).

U **embrionalnoj fazi** razvoja dolazi do organogeneze - formiraju se delovi tela i pojedini organi. Iz ektoderma nastaje centralni nervni sistem, periferni nervni sistem, čulni epitel ušiju, nosa i očiju, koža sa dlakom i nokti, dojke, hipofiza, potkožne žlezde i zubna gleđ. Iz mezoderma nastaje vezivno tkivo, hrskavica, kosti, glatki i prugasti mišići, srce, krvne i moždane žile i ćelije, bubrezi, polni organ i njegovi kanali, opne koje obuhvataju srce, pluća i trbušni zid, te slezina, žlezde sa unutrašnjim lučenjem, jetra, pljuvačne žlezde, epitelijske površine mokraćnog mehur, unutrašnje uvo i eustahijeve cevi. Od endoderma nastaju organi za disanje, jetra, pankreas, srednje crevo, ždrelo, krajnici, pljuvačne žlezde, timus i štitna žlezda. Krajem osme nedelje posle začeća diferencirani

su svi glavni sistemi organa i organizam ima uočljivo ljudski oblik; embrion je dostigao dužinu oko 5 santimetara i težinu oko 2 grama.



Glava čini polovinu ukupne dužine embriona (slika 47). To ukazuje da prioritet u početnom razvoju imaju mozak i nervni sistem. Ruke i noge su sitne i nežne a među prstima na rukama i nogama nalazi se kožica. Embriolozi ukazuju da i drugi važni organi počinju rano da se diferenciraju. Srce počinje da pulsira u četvrtoj nedelji nakon začeća. Razvija se mišićno tkivo, organi za varenje, započinje razvoj endokrinog sistema. Polni organi su već diferencirani. U osmoj nedelji, kada su diferencirani svi organi, javljaju se i prvi spontani pokreti.

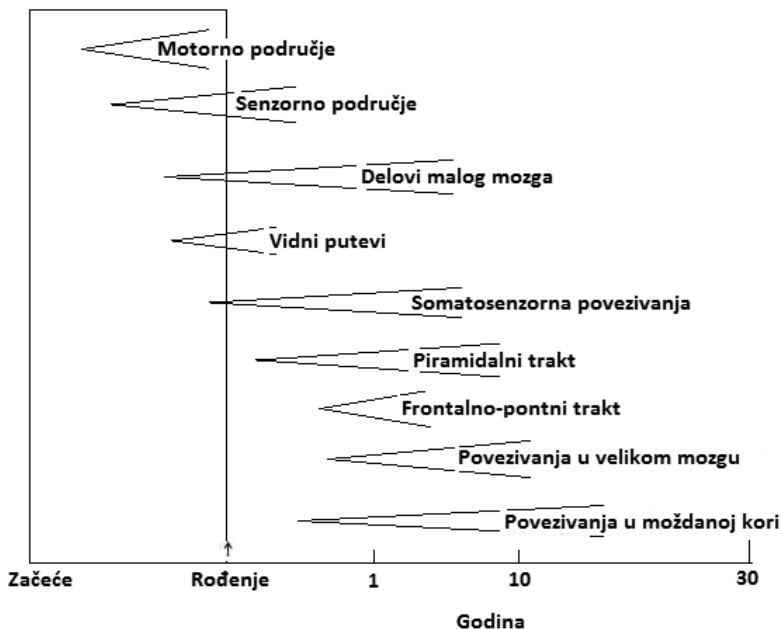
Slika 47: Embrion

- Razvoj mozga u prenatalnom periodu

Tabela 8: Promene u razvoju mozga sa uzrastom

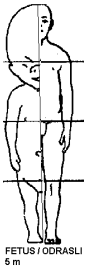
Starost (ned.)	Promene u razvoju mozga
3-4	nastajanje nervne cevi
5-10	proencefalična faza, nastajanje moždanih hemisfera
8-18	polifercija (umnožavanje) neurona
12-24	migracija (preseljavanje) neurona
25 +	povezivanje hemisfera, razgranavanje neurona, sinaptogeneza, apoptoza (programirana smrt ćelija)
40 +	mijelinizacija (proces obavijanja aksona mijelinskom opnom, slika 48)

Slika 48: Faze mijelinizacije



Rast i razvoj mozga i kičmene moždine ostaje zavisan od genetskog nadzora i od *neurotransmitera* i *neuromodulatora*. Sa rođenjem su mozak i kičmena moždina dobro razvijeni i imaju veliku funkcionalnu sposobnost, premda se anatomske razvoj mozga nastavlja još dve godine po rođenju. Mozak novorođenčeta teži 300 do 400 grama.

Fetusna faza je najduža - traje od kraja drugog meseca pa do rođenja (32 ned.). Razvoj u ovoj fazi odlikuje nagli rast i razvoj - taj tempo rasta smatra se najbržim u ontogenetskom razvoju. Dužina tela se uvećava od 5 na 50 santimetara; težina od dva grama kod embriona na kraju ovog perioda dostiže 3500 grama. U periodu fetusa brže se razvijaju trup i ekstremiteti što dovodi do promene proporcije delova tela - koje postaje sve skladnije (videti slike 49 i 51).



Relativna veličina se menja i u periodu detinjstva i adolescencije pa kod odrasle osobe glava čini oko 1/8 ukupne visine. Kod fetusa se ubrzano razvijaju pojedini organi i do kraja ovog perioda organizam će biti formiran skoro u celini. Intenzivno se razvija nervni sistem. Najpre sazrevaju kičmena moždina i potkorni centri, dok se najmlađi delovi korteksa još intenzivno razvijaju. U trećem mesecu lice fetusa postaje sve sličnije ljudskom. Oči, koje su najpre bile sa strane, pomeraju se na srednji/prednji deo lica, uši se pak pomeraju na bočne strane lobanje.

Slika 49: Relativna veličina - fetus 5 m / odrasli

Creva, koja su se delimično nalazila u pupčanom delu, postepeno se pomeraju u trbušnu duplju. Plod se još od kraja faze embriona može da pomera, mada trudnica te pokrete još ne oseća. Od petog meseca pokreti fetusa su sve intenzivniji i diferenciraniji. I refleksni pokreti su formirani i stabilni. U drugoj polovini trudnoće a posebno u zadnja dva i po meseca povećava se pre svega težina fetusa. Organizam je spreman da nakon rođenja sam obavlja fiziološke funkcije disanja, varenja, izlučivanja i da reaguje na draži iz sredine. Psiholozi su posebno izučavali osetljivost pojedinih čula.

Razvoj čulne osetljivosti

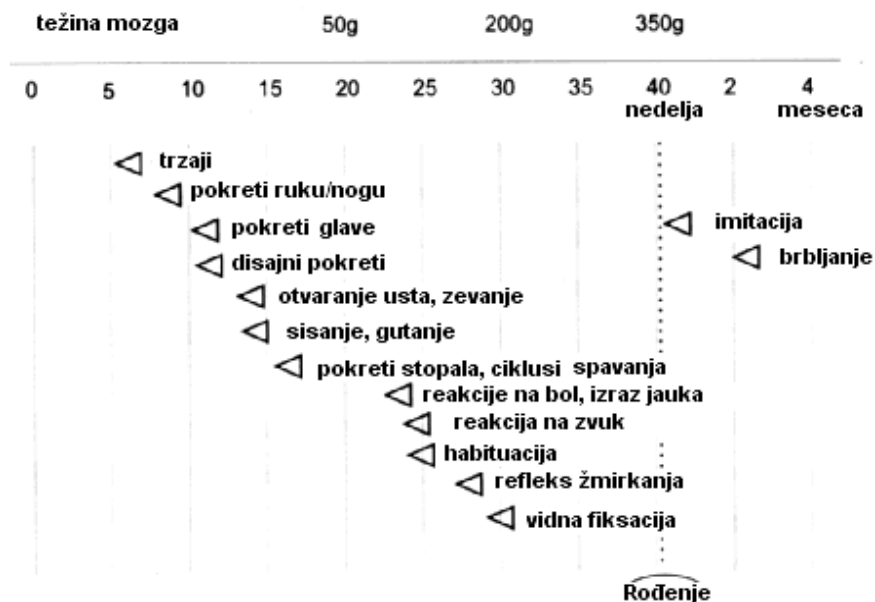
Sa uvođenjem savremenih načina ispitivanja smanjene su metodološke teškoće u ispitivanju čulne osetljivosti fetusa, jer do tada se do sigurnijih podataka moglo doći tek nakon stimulacije u spoljašnjoj sredini, prikupljeni su sledeći nalazi (videti i sliku 50):

- osetljivost na dodir se rano razvija kod fetusa i ima cefalokaudalni pravac razvoja - počinje od predela usta (oko 8. nedelje) pa se širi ka udaljenijim delovima tela; fetus reaguje na draženje kože po celom telu oko 13/14. nedelje trudnoće;
- osetljivost na temperaturu se takođe rano razvija i podjednako je razvijena kod nedonoščeta i na vreme rođenog deteta; fetus pre počinje da reaguje na hladno;
- senzorne ćelije ukusa formiraju se kod fetusa još od trećeg meseca a morfološki su te ćelije zrele između 13. i 15. nedelje; prerano rođena deca razlikuju slatko od slanog, kiselo od gorkog;
- oko 28. nedelje sistem za miris kod fetusa sposoban je da raspozna hemijske draži; i osetljivost za miris je dobro razvijena kod prerano rođene dece;
- smatralo se da osetljivost za bol kod fetusa nije razvijena, jer nije dovršena mijelinizacija nervnih puteva; međutim u novijim istraživanima nađene su reakcije na

bolne inervacije fetusa starog od 13 do 18 nedelja (Wisser i dr., 1997; Lagercrantz i Ringstedt, 2001);

- oko 12. nedelje razvijeni su spoljašnji očni mišići; Između 24. i 25. nedelje kod fetusa se otvaraju očni kapci i do 40. nedelje se oči intenzivno razvijaju; vid se može proveravati tek nakon rođenja; očni kapci i oči pokreću se pre rođenja; kod prerano rođene dece konstatuje se pupilarni refleks na svetlosne draži;

Slika 50: Shematski prikaz morfološkog i funkcionalnog razvoja mozga (prema: Lagercrantz i Ringstedt, 2001).



- slušni aparat kod fetusa je potpuno razvijen; pri kraju trudnoće fetus je nešto osetljiviji za visokofrekventne spoljašnje zvuke; nakon rođenja dete će moći da reaguje čulom sluha na zvučne draži tek kad se iz slušnih puteva (ušnih kanala i Eustahijeve trube) isprazni tečnost (plodova voda);

- receptori i mehanizmi za kinestetičke osele rano se razvijaju ali nije precizno utvrđeno kada oni počinju da funkcionišu; pomoću ultrazvučne istraživačke metode i video snimanja moguće je razlikovati pokrete fetusa.

Može se zaključiti da su receptorni sistemi pripremljeni za reagovanje nekoliko meseci pre nego što je završena fetusna faza. Karmajkl (Carmichael, 1954) to naziva *zakonom anticipacije funkcija*.

Uslovljavanje fetusa

Eksperimenti američkog naučnika Spelta (Spelt, 1948) su pokazali da u prenatalnom periodu može da se obrazuje uslovni refleks. U ogedima sa gravidnim ženama u osmom i devetom mesecu trudnoće kao prirodna draž korišćen je jak zvuk a kao neutralna/uslovna draž taktilne vibracije. Posle dovoljno ponavljanja ove kombinacije draži fetus je reagovao trzajem samo na vibracije. Spelt je koristio posebnu opremu za izvođenje ogeda i registrovanje promena (videti sliku 3).

Faktori koji utiču na prenatalni razvoj

Očigledno da je prenatalni razvoj važan kako za telesni razvoj tako i za psihički razvoj. Fizički i psihički razvoj su dvosmerno povezani. Zato savremena nauka nastoji da otkrije faktore koji najznačajnije utiču na razvoj od začeća do rođenja a time i na kasnije psihičke karakteristike deteta. Kao najvažniji faktori izdvajaju se: ishrana trudnice, *teratogeni činioci* (neka oboljenja za vreme graviditeta, štetne hemikalije, neki lekovi, alkohol, nikotin, droge, radijacija), psihički stresovi majke.

Ishrana treba da bude raznovrsna, bogata belančevinama, vitaminima i mineralima. Dugotrajna gladovanja trudnica, u ratnim uslovima ili socijalnoj bedi, dovodi ne samo do telesne nerazvijenosti, smanjene otpornosti i vitalnosti dece tih majki - već i do retardiranosti i emocionalne nestabilnosti.

Kao ilustracija delovanja hemikalija i medikamenata navode se tzv. talidomidna deca. Sedativ talidomid je imao teratogeno dejstvo - deformisao lance genetskog koda i izazivao oštećenja kod zametka, tako da su se deca rađala bez ruku, očiju i sa drugim nedostacima.

Placenta štiti plod od mnogih štetnih materija ali ne i od teratogenih činioca: virusa, bakterija, droga, alkohola, nikotina ili produkata endokrinih žlezda pri emocionalnim stresovima majke. Ova saznanja ukazuju koje faktore treba uvrstiti u štetne i opasne i izbegavati ih.

Trudnice u Japanu ili Ukrajini, koje su bile izložene povišenoj radijaciji, rađale su decu sa telesnim i psihičkim defektima.

Kao povoljni faktori ističu se: odgovarajuća ishrana trudnice; odgovarajuća socijalna i psihološka atmosfera u kojoj buduća majka živi; da je dete željeno i od majke i od bliže okoline, posebno supruga; neželjenost nosi velika opterećenja i za period graviditeta i za razvoj deteta nakon rođenja - za socijalnu i afektivnu atmosferu kod roditelja i porodice u celini.

Psihologija trudnice

U prva tri meseca od začeća trudnica se prilagođava i saživljava sa nastalim stanjem. U tom periodu fetus doživljava kao deo sebe, kao nešto novo u svom telu. U narednim mesecima, sa doživljavanjem sve učestalijih pokreta fetusa, dolazi do prihvatanja deteta kao nečeg posebnog. Zadnje tromesečje je u znaku priprema za prihvatanje novorođenčeta, što doprinosi sazrevanju psiholoških karakteristika buduće majke (Furlan, 1981). Period trudnoće, dakle, označava i razvoj identiteta roditelja; čin roćenja deteta označava i "rođenje" roditelja (Kapor-Stanulović, 1985).

NOVOROĐENČE

Saznanja o prenatalnom razvoju nam ukazuju da sa rođenjem ne počinje ni fizički ni psihički život deteta. Rođenje označava prelazak deteta iz uterusu u spoljašnju sredinu. Rođenje je sigurno najdramatičnija promena u životu pojedinca. U približno 95% slučajeva plodovi se rađaju glavom okrenuti izlazu. Nekoliko procenata se rađa u nožnom stavu i tada su moguće porođajne komplikacije. Novorođenče, koje je rođeno u rasponu između 37. i 42. nedelje trudnoće je donešeno novorođenče.

Nakon rođenja dete mora da započne samostalan život koji karakterišu brojne fiziološke funkcije: disanje, varenje, izlučivanje, termoregulacija, san i budno stanje.

Novorođenče je prvi sat po rođenju budno i pažljivo i tada sledi prvi pokušaj dojenja. Nakon toga koji sat po rođenju duboko zaspi.

Period novorođenčeta (prvi mesec postnatalnog života) Vigotski označava kao prvu i "najizrazitiju" razvojnu krizu deteta koja odvaja period prenatalnog razvoja od perioda novorođenčeta. "Dramatična promena sredine pri rođenju, kada novorođenče dospeva u potpuno novu sredinu, menja čitav njegov život i obeležava početak perioda postnatalnog razvoja" (Vigotski, 1996-IV str. 199).

Početak disanja, prolaženje vazduha preko glasnih žica proizvodi zvuk koji čujemo kao prvi dečji plač. Prvo hranjenje novorođenče obavlja urođenim refleksima sisanja i gutanja. Nekoliko časova po rođenju počinje i izlučivanje. Međutim, i pored toga što je beba fiziološki opremljena za samostalno preuzimanje ovih najvažnijih funkcija javljaju se i znaci koji ukazuju i na teškoće adaptacije na novu sredinu (nepravilno disanje, trzaji, kihanje, drhtanje).

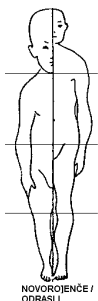
□ Tipičan ciklus kod novorođenčeta

Spavanje → buđenje → uznemirenost i plač → hranjenje → budnost (posmatranje okoline) → pospanost → spavanje itd.

Sa sazrevanjem se menja trajanje pojedinih faza u ciklusu.

Karakteristike novorođenčeta

Prosečna težina novorođenčeta je 3-4 kg; prosečna dužina je 48-52 sm, koža je nabrana i ružičasta; oči su srazmerno krupne, sive / plave (tek kroz 1-2 meseca dobijaju konačnu boju), pokreti očiju nisu koordinirani; glava je srazmerno velika u odnosu na ruke, trup i noge (videti sliku 51); na lobanji su meki, hrskavičavi delovi



(fontanele), što je olakšavalo tok rađanja deteta; u poređenju sa odraslim ritam disanja i rada srca su skoro dva puta brži a krvni pritisak dva puta niži; mišići su slabi i meki i dete ih još ne kontroliše.

Smatra se da veliki mozak kod novorođenčeta ima sve nervne ćelije (između 12 i 15 milijardi); međutim, dok se njihov broj sa uzrastom neće uvećavati, promena oblika i veličine će se menjati sve do šesnaeste godine. Rastom nervnih produžetaka i mijelinizacijom uvećava se i usavršava funkcionalno povezivanje nervnog sistema - što stvara povoljnije uslove i za psihički razvoj.

Slika 51: Relativna veličina - novorođenče / odrasli

Čulna osetljivost i uslovljavanje

Još u fetusnoj fazi ili kratko vreme posle rođenja svi čulni organi su spremni za rad. Novorođenče vidi, čuje, oseća dodir, promene položaja tela. Novorođenče je opremljeno sa sposobnostima obrade složenih vidnih informacija, sa praćenjem predmeta u prostoru pokretima očiju. Još je značajnije, da je sposobno da se brani od previše intenzivnih vidnih draži. I slušne sposobnosti novorođenčeta su dobro razvijene; okreću oči i glavu prema izvoru zvuka. Novorođenče ima osetljiv miris i ukus. Samo pet dana stara novorođenčad pouzdano razlikuju miris dojke vlastite majke od mirisa dojke drugih žena, a što nisu mogla stara dva dana. Dodir je razvijen i značajan je način komunikacije između novorođenčeta i osobe koja ga neguje. Anatomske osnove za registrovanje i prenošenje nadražaja bola iz kože do moždane kore prisutne su već u periodu fetusa, pa se pitanje da li novorođenče oseća bol više ne postavlja.

Za mnogim prijatnim informacijama dete samo aktivno traga. U opitima se uočavanje draži i privlačnost objekata određuje prema nivou aktivne pažnje, aktiviranju ili gašenju orijentacione reakcije (refleksa), promeni ritma sisanja, plača ili broja otkucaja srca. Na vidne i zvučne draži koje se ponavljaju novorođenče može reagovati *habituacijom*.

Nalazi ukazuju da je uslovni refleks moguće uspostaviti već u prvim danima; ruski psiholozi su utvrdili da je krajem prvog meseca kod novorođenčeta moguće uspostaviti uslovni refleks preko svih čula.

Refleksi novorođenčeta

Novorođenče raspolaže nizom složenih bezuslovnih refleksa:

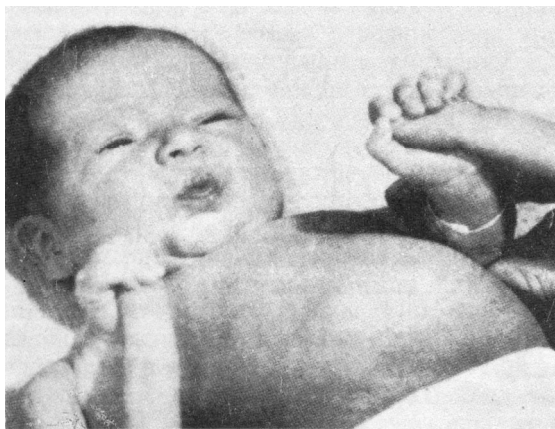
- *refleks sisanja* - (razvojni period: od rođenja do 3. ili 4. meseca) dodirrom usana ili obraza dete reaguje i počinju pokreti sisanja (slika 52a);

- *refleks hvatanja ili Darwinov refleks* - (od 7. meseca gestacijske starosti* do 3. ili 4. meseca) kada se dodirne unutrašnja strana dlana novorođenče hvata i snažno stiska predmet (slika 52b);

- *refleks Babinskog* - (od rođenja, nestaje od 8. do 12. meseca) kada se draže tabani javlja se lepezasto širenje palca i ostalih prstiju noge; kod odraslih isto draženje izaziva plantarni refleks sa suprotnom reakcijom - skupljanjem prstiju;



Slika 52: a. refleks sisanja



b. Darwinov refleks

- *refleks grljenja ili Moroov refleks* - (od 7. meseca gestacijske starosti do 3. ili 4. meseca) kada se u blizini deteta, koje leži poleđuške na čvrstoj podlozi, izazove jak zvuk dete širi ruke i noge u stranu a zatim ih vraća u luku kao da nekog grli; istu reakciju izaziva izmicanje podloge; refleks je najizraženiji u drugom mesecu a do sedmog meseca se gubi;

- *refleks hodanja* - (od 7. meseca gestacijske starosti do 3. ili 4. meseca) ako je novorođenče podignuto da nogama tek dodiruje tlo ono počinje da pokreće noge kao kod

* Gestacijska starost označava dužinu, odnosno vremenski period intrauterinog razvoja ploda.

hodanja ili vožnje bicikla; savremeni nalazi ukazuju da refleks hodanja pomaže prilagođavanje fetusa na okolinu i omogućava mu obrtanje u uterusu;

- *vratni tonični refleks* - (od 7. meseca gestacijske starosti do 3. ili 4. meseca.) ako detetu koje leži poleđuške okrenemo glavu udesno podbradak se podiže, desna ruka ispruža a leva savija; vratni tonični refleks omogućuje bebi da savlada problem praćenja i koordinacije glave, pogleda i ruke; ovaj refleks opisao je Gezel ukazujući da će ovaj asimetričan sklop pokreta preći u simetričan oko šesnaeste nedelje.

Većina opisanih refleksa je karakteristična samo za period novorođenčeta, nakon toga oni postepeno nestaju i gube u prvih šest meseci odojčeta.

Neki drugi refleksi se sa razvojem zadržavaju, jer imaju i dalje funkciju prilagođavanja (npr. kihanje pri nadražaju nosnih puteva, zevanje radi potrebe za dodatnim kiseonikom, kašljanje, širenje zenica u tami).

Novorođenčad sa povećanim rizikom

Među novorođenčad sa povećanim rizikom ubrajamo nedonoščad i decu rođenu sa 10% nižom težinom i visinom od prosečne.

Nedonošče je naziv za fetalnu bebu - novorođenče koje je pre vremena rođeno (od sedam meseci). Napredak u medicinskoj tehnologiji u zadnjim decenijama doveo je do preživljavanja i veoma nezrelih nedonoščadi. U uslovima posebne nege ona nastavlja da se razvijaju, i to nešto bržim tempom nego da su ostala u uterusu. Nakon dva meseca posle rođenja nedonošče će biti nešto zrelije od vršnjaka *po začecu* koji je tek rođen posle normalnog, devetomesečnog razvoja u uterusu. Da li nedonošče može da pristigne u razvoju vršnjaka rođenog na vreme, za kojim je značajno zaostajalo? Nalazi pokazuju da nedonošče postepeno pristiže u razvoju i ove vršnjake i nakon izvesnog vremena većina njih se ni u fizičkom ni u psihičkom pogledu ne razlikuje od donešene novorođenčadi. Za psihički razvoj nedonoščeta povoljnije je normalno ophođenje roditelja - bez prezaštićivanja.

Deca rođena sa **podprosečnom težinom i visinom** predstavljaju čest problem u periodu posle rođenja i nose povećani rizik za razvoj i na kasnijim uzrastima. Kada su u savremenim studijama ispitanici bile odrasli iz rizične i normalne grupe novorođenčadi, kod prve grupe je nađena veća učestalost gojaznosti, šećerne bolesti i kardiovaskularnih oboljenja u odraslom dobu (Barker & Fall, 1993).

ODLIKE I ZNAČAJ RAZVOJA U PRVOM DETINJSTVU

Naučnici ukazuju da je obrazac ljudske ontogeneze nastao u toku dugotrajnih evolucionih procesa. Osnovna odlika tog obrasca je fetalizacija, neotenija, stanje nezrelosti sa produženim periodom zavisnosti, što dovodi do produženog detinjstva u kome se odvija biološko, psihološko i socijalno sazrevanje.

Prvo detinjstvo zauzima posebno mesto u istoriji pojedinca. U njemu se snažno ispoljava dejstvo činilaca razvoja, kako na fizički tako i psihički razvoj deteta.

Specifičnosti razvoja u prvom detinjstvu određuju dve međusobno zavisne komponente:

- fetalizacija novorođenčeta - biološka nezrelost, nerazvijenost bioloških funkcija za samostalno zadovoljavanje životnih potreba;
- genetička usmerenost deteta ka socijalnom okruženju - potpuna zavisnost od odraslih, posebno majke.

Kao znake fetalizacije Vigotski navodi: nedovoljnu diferenciranost sna i budnog stanja kod novorođenčeta; fetusni položaj deteta u snu i budnom stanju; dominaciju subkortikalnih centara i vegetativnog nervnog sistema (san i urođeni refleksi); zavisnost od majke i posle rođenja (ishrana, nega, kretanje u prostoru, otklanjanje opasnosti).

Biološka priroda deteta čini ontogenetski razvoj prilagodljivim i fleksibilnim, ali kako će razvoj teći - posebno kakvi će biti ishodi psihičkog razvoja - zavisi od socijalno-kulturnih i istorijskih uslova toga razvoja.

Telesni razvoj

Značaj proučavanja telesnog razvoja

Savremena razvojna psihologija uporedo sa ontogenetskim razvojem psihičkog života izučava i telesni razvoj *zbog dvosmerne povezanosti fizičkog i psihičkog razvoja*. Organsku osnovu psihičkog života čini organizam u celini, ali mogućnosti i granice psihičkog razvoja posebno određuju njegova anatomska struktura, neurološka organizacija i biohemijski sastav.

U poređenju sa drugim vrstama telesni razvoj kod čoveka znatno duže traje, bilo da se poređenje vrši na osnovu apsolutnog ili relativnog trajanja promena do postizanja zrelosti. U poređenju sa životinjskim vrstama, gde je vremenski ciklus da majka donese novo mladunče dovoljan da prethodno postane odrasla jedinka, ljudska porodica jedina ima potomke različitog dečjeg uzrasta koji su istovremeno zavisni. Do toga dovodi produženo detinjstvo, međutim, ta činjenica značajno utiče na psihički razvoj - posebno razvoj ličnosti dece i odraslih.

I u fizičkom razvoju deluje *zakon heterohronije*. Različiti delovi tela ne rastu istom brzinom (glava, trup, noge - v. sliku 55). Različita je dinamika razvoja različitih organskih sistema (v. sliku 56). U izvesnim slučajevima različita je brzina sazrevanja delova istog organa (na primer mozga - v. sliku 53). Da li se dinamika psihičkog razvoj podudara sa tokovima fizičkog razvoja? Kreč i Kračfield (1973) kažu: "Začuđujuća je podudarnost između brzine telesnog i intelektualnog razvoja". Autori navode da telesni i senzomotorni razvoj slede cefalokaudalni i proksimodistalni pravac telesnog razvoja.

Odlike telesnog razvoja

Telesni razvoj odlikuje *rast* - promene u razmerama i *diferencijacija* - promene u složenosti strukture i oblika. Već smo naveli na koje promene tokom telesnog razvoja ukazuje Meredit (str. 135).

Tabela 9: Promene telesne dužine i težine na ranom uzrastu

PRE ROĐENJA	Dužina (cm)	Težina grama
8 ned	5	2
12 ned	9	35
16 ned	16	100
20 ned	25	300
24 ned	30	700
28 ned	35	1000
32 ned	40	1700
36 ned	45	2500
POSLE ROĐENJA		
Novorođenče	50	3500
3 m	60	5300
6 m	66	7200
9 m	71	8800
1 g	75	10000
2 g	84	12800

Promene visine i težine se najčešće uzimaju kao pokazatelj opšteg organskog razvoja. U ontogenetskom razvoju najubrzaniji razvoj se dešava u prenatalnom periodu. U postnatalnom periodu porast visine i težine ima dva ubrzanja: neposredno posle rođenja (1-2 g) i u predpubertetu.

Nervni sistem se menja kroz kvantitativne, kvalitativne i funkcionalne promene. Za različite oblasti mozga ove promene se odvijaju različitom brzinom. U toku prvih šest meseci najintenzivnije se razvijaju primarne motorne i senzorne oblasti korteksa. To utiče da senzorne i motorne oblasti počinju da funkcionišu relativno rano. Asocijativna oblast, od koje zavisi složeno opažanje i rešavanje problema, kasnije dostiže relativnu zrelost koja im omogućava početak funkcionisanja. Brzina razvoja mozga može se pratiti poređenjem težine mozga deteta i odraslog (tabela 10).

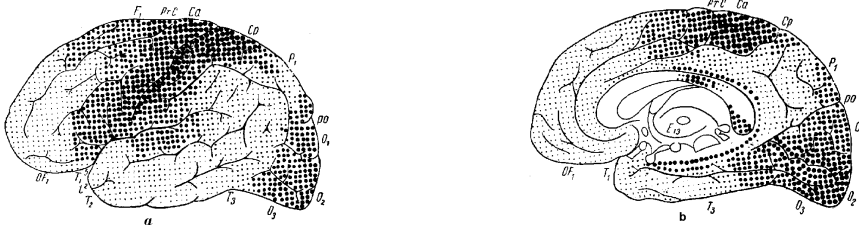
Tabela 10: Odnos težine mozga deteta prema mozgu odraslog

Uzrast	Novorođenče	9 m	2 g	4 g	6 g
Odnos	1/4	1/2	3/4	4/5	9/10

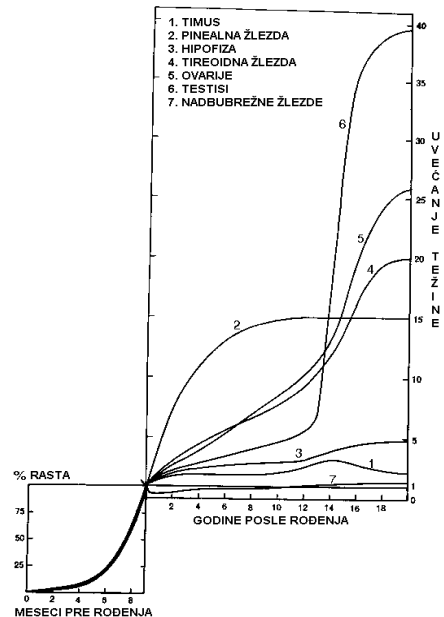
U četvrtoj godini mozak deteta dostiže 80% ukupne težine. Međutim, za psihički razvoj i povećanje intelektualnih mogućnosti važnije su promene unutrašnje strukture mozga, a posebno mijelinizacija i funkcionalno osposobljavanje asocijativnih vlakana (videti sliku 53a i 53b).

Nalazi o mijelinizaciji ukazuju da oblasti korteksa od kojih zavisi razvoj najsloženijih formi psihičke delatnosti sazrevaju u poznijim etapama; to je razlog što se i formiranje psihičkih procesa odvija od jednostavnijih ka složenijim formama.

Slika 53: Mijelinizacija različitih oblasti korteksa: a. spoljašnja površina; b. unutrašnja površina (krupnim tačkama označeni su delovi kore koji najranije sazrevavaju a sitnim delovi kore koji najkasnije sazrevavaju; srednje tačke odnose se na zone koje se mijelinizuju u međuvremenu; prema: Luriji, 1976)



Razvoj **endokrino sistema**, u kome svaka žlezda ima svoju funkciju, značajan je i za fizički i za psihički razvoj. Od žlezda sa unutrašnjim lučenjem najistaknutije mesto ima hipofiza, koja ima više funkcija a među najvažnijim je kontrola i regulacija rada endokrino sistema. Od značaja za fizički i psihički razvoj su funkcije tireoidne žlezde, nadbubrežnih žlezda, timusa, pinealne žlezde i polnih žlezda. Hormoni većine ovih žlezda imaju i trenutno i dugotrajno dejstvo - kao biohemijski mehanizmi koji utiču na razvoj i ponašanje pojedinca. Na slici 21 prikazan je razvoj endokrino sistema u prenatalnom periodu, detinjstvu i adolescenciji. U prenatalnom razvoju sve žlezde se ravnomerno razvijaju; u periodu posle rođenja svaka žlezda ima svoj tempo razvoja.



Slika 54: Dinamika razvoja endokrino sistema od začeća do 20 godina

Osifikacija, **stvaranje kostiju** započinje u prenatalnom periodu kada od hrskavičavog nastaje koštano tkivo, ali se intenzivno nastavlja posle rođenja, paralelno sa opštim telesnim razvojem, kada se povećava broj kostiju i njihova veličina. Kod novorođenčeta ima 270 kostiju, u četrnaestoj godini taj broj je maksimalan (350); nakon toga broj kostiju se smanjuje (proces srastanja) na 206 u četrdesetim godinama. Skelet ostaje istih proporcija u svim uzrasnim periodima i fazama osifikacije: 15-20% od težine tela.

Proces dentacije, **razvoja zuba** ima tri faze: bezzuba faza traje do 2-3 godine i nakon nje dete izlazi iz statusa bebe a počinje faza mlečnih zuba (20) koju, na kraju predškolskog uzrasta (6-7 god.), smenjuje faza stalnih zuba (32) koja se završava krajem adolescencije nicanjem umnjaka. Proces dentacije povezan je sa psihičkim razvojem; već smo naveli da je korišćen kao kriterijum periodizacije.

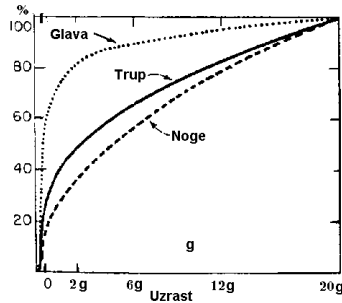
Na telesnu težinu najviše utiče rast masnog i **mišićnog tkiva**. Porast mišićnog tkiva je izrazit u periodu puberteta. U tabeli 11 dati su podaci o procentualnom učešću mišićnog tkiva u organizmu.

Tabela 11: Proporcionalni porast mišičnog tkiva sa uzrastom

Uzrast	Novorođenče	8 g	15 g	16 g	Odrasli
%	23	27	33	44	45

Menjanje proporcija tela

Odrastao čovek nije samo uvećano dete. I u periodu detinjstva i adolescencije pojedini delovi tela rastu različitom brzinom. Slike 49 i 51 pokazuju da što je dete starije proporcija glave u odnosu na telesnu visinu opada a, nasuprot tome, proporcija trupa i nogu se povećava.

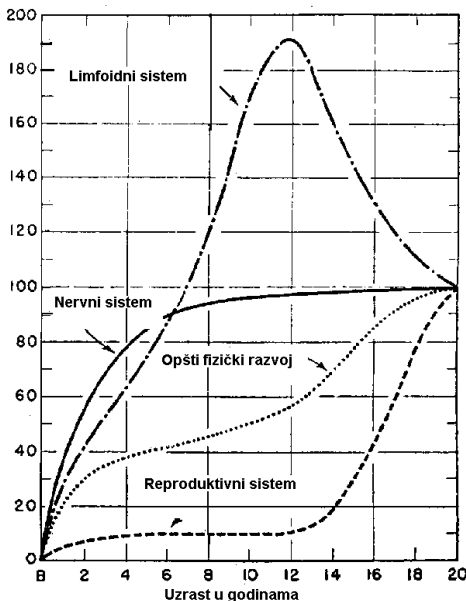


Slika 55: Diferencijalno rašćenje glave, trupa i nogu od začeca pa do zrelosti

Tempo razvoja važnijih telesnih sistema

Već smo istakli da zakon heterohronije dovodi do različite dinamike sazrevanja važnijih telesnih sistema. Slika 56 prikazuje krivulje četiri važnija sistema: limfoidni tip, neuralni tip, opšti tip i genitalni tip - za uzrasne periode detinjstva i adolescencije.

Slika 56: Dinamika razvoja različitih organskih sistema



Razvojne promene od rođenja do zrelosti za četiri osnovna vida fizičkog rasta i razvoja (prema: Scammonu, 1930):

- 1. Limfoidni sistem:** timus, limfni čvorovi i ostale limfoidne tvorevine;
- 2. Nervni sistem:** mozak i njegovi delovi, kičmena moždina, dimenzije lobanje;
- 3. Opšti telesni razvoj:** telo u celini, visina i težina, kostur i mišići, organi disanja i varenja, krvotok i bubrezi;
- 4. Reprodukivni sistem:** jajnici, jajovodi, testisi, prostata.

Razvoj *limfoidnog sistema* je najbrži u detinjstvu, dostiže maksimum u predpubertetu i postepeno opada do kraja adolescencije gde se zadržava na nivou odraslih. Ako se ima u vidu da je sa njegovim porastom smanjena smrtnost dece, onda je jasna i njegova zaštitna uloga.

Neuralni tip prikazuje ubrzan razvoj nervnog sistema, pre svega mozga, koji sa 6 godina dostiže 9/10 težine mozga odraslog. Međutim, do perioda zrelosti teče mijelinizacija (slika 53) i drugi procesi koji ga funkcionalno usavršavaju.

Treći, *opšti tip* odnosi se na rast i razvoj visine i težine, a to istovremeno znači skeleta, mišića i drugih organa; za ovaj sistem je karakteristično da ima ravnomeran razvoj, sa ubrzanjem u prvim godinama posle rođenja i u predpubertetu, kada se dostiže maksimalan rast skeleta i mišića.

Genitalni tip, *reproduktivni sistem* ima postupan rast do predpuberteta (samo 10%) i nagli rast u pubertetu i srednjoj adolescenciji (spoljašnjih i unutrašnjih reproduktivnih organa).

Razvoj motorike

Razvoj motorike u prvom detinjstvu, po mišljenju mnogih naučnika, dominira nad drugim funkcijama, a ovladavanje pokretima i motornim veštinama i u narednim razvojnim uzrastima ima snažan (ne)posredan značaj za ukupan individualni razvoj. Motorni razvoj je tesno povezan sa drugim područjima razvoja: senzornim, kognitivnim, socijalnim i emocionalnim.

U repertoaru pokreta novorođenčeta preovlađuju urođene refleksne aktivnosti, ali odmah po rođenju javljaju se i spontani pokreti koji su dosta nediferencirani, difuzni - na stimulaciju pojedinih organa reaguje čitavo telo. Na primer: novorođenče snažno reaguje ako se preko njegovog lica stavi maramica, ali nije u stanju da je pokretom ruke ukloni. Stručnjaci to objašnjavaju nalazom da u ovom periodu subkortikalni centri regulišu motoriku. U toku prvog detinjstva, sa dinamikom sazrevanja viših centara, postupno se javlja voljna kontrola pokreta. Motorni razvoj kod dece protiče određenim redosledom, a u brzini njegovog razvoja ispoljavaju se prilične individualne razlike. Motorni razvoj ne znači samo usvajanje pojedinih odvojenih pokreta. Formirane motorne sposobnosti se sa razvojem postupno udružuju u sve celovitije sisteme motornih ponašanja, koji predstavljaju kompleksnije načine kontrole okoline.

I razvoj motorike se odvija po specifičnom obrascu ljudske ontogeneze: po *funkcionalnom principu* - što je veći značaj neki funkcionalni sistem imao u filogenezi ljudske vrste, to veću površinu zauzima njegova projekcija u korteksu. Penfield daje uporedne sheme na kojima delove tela prikazuje u srazmeri koja odgovara površini u korteksu sa koje mogu biti izazvani odgovarajući kinestetički oseti i pokreti; u korteksu su najviše zastupljeni oni organi sa kojima se najviše voljno upravlja: usta, lice, jezik, šaka, kažiprst, palac, stopalo... (Penfield, 1959; slika 57).

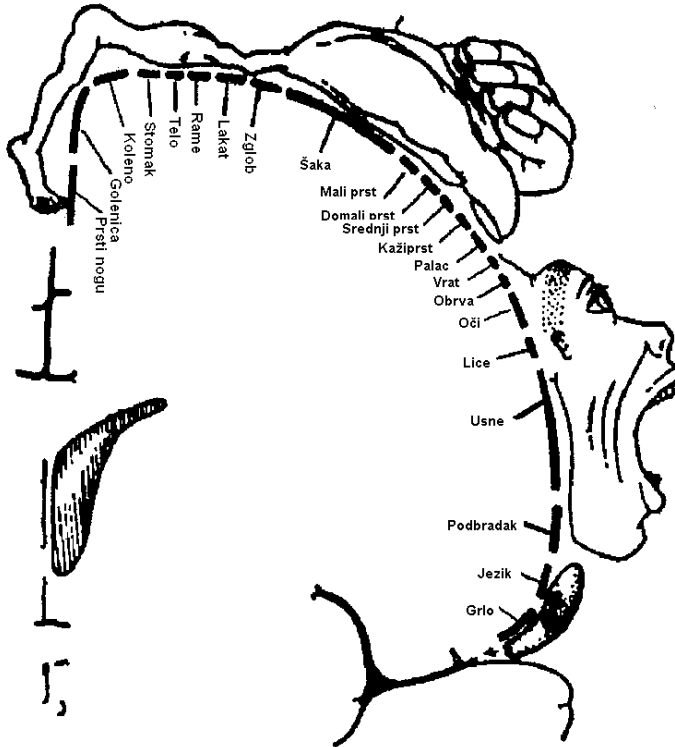
Razvoj motorike obuhvata sledeće procese:

- razvoj koordinacije i kontrole položaja tela,
- razvoj motorike ruke i prstiju - dohvatanja i hvatanja,
- razvoj lokomocije - kretanja u prostoru,
- razvoj lateralizacije,

Razvoj koordinacije i kontrole tela

Voljna kontrola pokreta tesno je povezana sa sazrevanjem nervnog sistema. Procesi maturacije odvijaju se po zakonitostima psihofizičkog razvoja, što utiče da se i razvoj koordinacije i kontrole uspostavlja određenim redosledom. Taj razvoj teče po zakonitostima cefalokaudalnosti i proksimodistalnosti (slika 58).

Slika 57: Penfieldova shema relativne razmere organa usklađene sa površinom kore mozga sa koje mogu biti izazvani odgovarajući pokreti (prema: Penfield, 1959)



b. Projekcija motornog sistema u korteksu

Najpre se javlja kontrola pokreta očnih jabučica i dete prati objekte; u 1. mesecu dete podiže podbradak; u 4. mesecu kontroliše mišiće vrata - diže i drži glavu. Zatim sledi kontrola trupa: sa 4 meseca sedi uz podršku; sa 9 meseci sedi bez podrške više minuta, može da se nagne napred i vrati u prethodni položaj; puzanje na stomaku počinje u 9. mesecu a na kolenima i rukama oko 10 meseca; u 10 mesecu iz sedećeg položaja dete može da se nagnje u stranu i povrati u sedeći položaj.

Proces uspravljanja ima sledeći redosled: ustajanje i stajanje uz neki predmet počinje sa 9. ili 10. mesecom, a samostalno stajanje sa 11 meseci, sa godinu dana može da se spusti iz stojećeg u sedeći položaj, da hoda kad ga odrasli vode za ruku.

Razvoj motorike ruke i prstiju

Razvoj senzomotorne koordinacije koja omogućava radnju **dohvatanja predmeta** javlja se u 6-7 mesecu. Tada dete postaje sposobno da dohvati predmet koji se nalazi u

njegovom vidnom polju i udaljenosti u doseg ruke. To znači da je za ovladavanje dohvatanjem potrebno uskladiti vizuelne podatke o predmetu i kinestetičke osele pri kretanju ruke.



Slika 58: Razvoj motorike (voljne kontrole mišića) u prvih 18 meseci

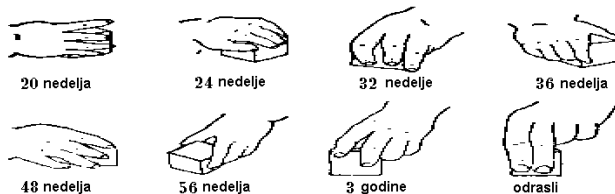
Dete već u četvrtom mesecu pažljivo fiksira predmet ali čini neusmerene pokrete kojima ga ne dohvata; u petom mesecu dodiruje predmet obema rukama a u 6-7 mesecu predmet uspešno dohvata, najpre obema a zatim i jednom rukom. Razvoj dohvatanja započinje nepreciznim pokretima, kojima dete ne pogađa ni pravac ni udaljenost predmeta. Ovladavanje dohvatanja teče proksimodistalnim pravcem, dete najpre kontroliše rameni zglobov, zatim lakatni zglobov i na kraju zglobov šake.

Razvoj *fine motorike* u prvom detinjstvu odražava sve veću kontrolu, preciznost i napredak u razvoju usklađenih pokreta oko - ruka. Fina motorika su pokreti, koji zahtevaju upotrebu sitnih mišića. Razvoj radnje **hvatanja predmeta** formira se između 20 i 60 nedelja i prolazi više faza; u završnim fazama nastaje ljudska upotreba ruke sa opozicijom palca (v. slike 59 i 60).



Slika: 59: Razlika između životinjskog i ljudskog hvatanja predmeta

Razvoj hvatanja je eksperimentalno proučavalo više psihologa. Nalazi tih ispitivanja ukazuju da dete do 20. nedelje bez uspeha pokušava da dohvati predmet (na slici 60 to je kocka čija je ivica 2, 5 santimetara). U 20. nedelji dete uspeva kocku da dotakne ali ne uspeva da je dohvati, odigne od podloge. Sa 24 nedelje obuhvata kocku ulnarnim delom ali palac je u istoj ravni sa ostalim prstima. I u 28. nedelji hvata kocku bez opozicije palca ali bliže korenu šake. Sa 32 nedelje hvata predmet delom šake još bližim radijusu i izvesnim učešćem prstiju. Sa 36 nedelja javlja se početna opozicija palca ostalim prstima. Od 52. nedelje dete hvata kocku vrhovima palca i kažiprsta. Tada počinje da zagleda predmete jer nisu više skriveni u šaci, manipuliše sa njima, voljno ih ispušta, ili premešta na određeno mesto. Rado se igra hvatanja sitnih predmeta.



Slika 60: Razvoj ljudskog hvatanja predmeta - sa opozicijom palca

Usavršavanje dohvatanja i hvatanja predmeta nastavlja se u dečjoj igri, radnjama odevanja, početnom škrabanju a zatim crtanju, samostalnom hranjenju. Mališani su spretniji pri svlačenju nego pri oblačenju svoje odeće.

Razvoj lokomocije - kretanja u prostoru

U redosledu motornog razvoja dete najkasnije ovladava motornim ponašanjima koja su specifična odlika ljudske vrste: uspravljanjem i uspravnim hodom - kretanjem u prostoru. Uspravni hod je složena aktivnost u kojoj su integrisani uspravno stajanje, održavanje ravnoteže, sinhronizacija pokreta nogu i ruku. Zato je prohodavanje nešto duži proces. Prvi koraci su nesigurni, kratki, stopala su pod uglom i razmaknuta, tako da premetanjem nogu dete pokreće celo telo a raširenim rukama održava ravnotežu.

Međutim, samostalno hodanje omogućava detetu veću aktivnost i istraživanje okoline. Postepeno usavršava hod: širinu i ugao stopala, dužinu koraka. Pri kraju druge godine dete nauči da hoda u stranu, nazad, uz stepenice (pri silaženju radije puži natraške); javlja se brzo hodanje i trčanje. U trećoj godini radnja hodanja se automatizuje, pažnja deteta se često usmerava na prenošenje predmeta i druge proste radnje u hodu; ravnoteža je sve stabilnija, dete može da baca loptu, stoji na jednoj nozi; naučilo je da hoda niz stepenice, da se u trku zaustavi ili da trčeći menja pravac. Pokreti su mu usklađeni a ruke drži uz telo, kao odrasli. Silazi niz stepenice bez pridržavanja, stepenik po stepenik (25m). Skakuće na obe noge kao zeka (27m). Hoda na prstima i peti unapred i unazad (32m). Kratko stoji na jednoj nozi (36m). Vozi tricikl (4 g). U trku šutira loptu (4 g). Skakuće na jednoj nozi (5). Stoji na prstima (5). Sa razvojem trčanje postaje sve usklađenije i brže (slika 61). Sposobnost skakanja se razvija kasnije od hodanja. Trogodišnja i četvorogodišnja deca skaču u visinu od 30 do 40 cm.

Slika 61: Sa razvojem trčanje postaje sve usklađenije i brže



Razvoj lateralizacije

Nakon rođenja i u periodu odojčeta dete je bilateralno u motornom ponašanju - prema različitim predmetima podjednako seže jednom i drugom rukom. U drugoj godini deca počinju radije da upotrebljavaju organe jedne strane tela, većina desne strane. Ta tendencija je sve jača u toku predškolskog uzrasta. Pored preferencije upotrebe jedne strane, razvoj lateralizacije se ispoljava kao veća spretnost, snaga i preciznost upotrebe oka, ruke i noge na toj strani. Međutim, ogromnu većinu, oko 90%, čine oni kojima je to desna strana - *dekstralnost* (dešnjaštvo). Kod ostalih se mogu javiti druge varijante lateralizacije: dominantna upotreba leve strane - *sinistralnost* (levaštvo); podjednaka upotreba leve i desne strane - *ambidekstrija*; pojava da su neki organi dominantniji na levoj a drugi na desnoj - *ukrštena lateralizacija*.

Da li je lateralizacija urođena ili stečena karakteristika ljudi? Dosadašnja istraživanja nisu dala jednoznačan odgovor. Jedan broj naučnika veruje da je lateralizacija posledica specijalizacije moždanih hemisfera (Sperry, 1967). Kod većine ljudi je dominantna leva hemisfera u kojoj su lokalizovane funkcije govora, pisanja, simboličkih funkcija, apstraktnog mišljenja. Pojava lateralizacije je specifična za ljudsku vrstu i u filogenetskom razvoju se pojavljuje istovremeno sa razvojem upotrebe ruke u radu i govora u komunikaciji.

Međutim, jedan broj autora smatra da lateralizacija nije isključivo fiziološki fenomen, koji se objašnjava strukturalnim i funkcionalnim razlikama leve i desne moždane hemisfere; na lateralizaciju i njene posledice utiču psihološki i socijalni faktori, što ovaj fenomen čini još složenijim.

Pažnju psihologa posebno privlači *levorukost* kod dece. Levorukost je češća kod dečaka nego kod devojčica. Prvo pitanje je da li će se ta deca uspešno prilagoditi u okruženju koje je podešeno za desnoruke; drugo pitanje je povezano sa posledicama "prevežavanja" levorukih, posebno pri polasku u školu, jer su određena istraživanja

ukazala da tada može doći do smetnji u govoru i čitanju. Pritisak na levoruke da se preorijentišu na desnu ruku dovodi do pojave *mucavosti*. U pokušaju interpretacije ove pojave ističe se da u individualnom razvoju nastajanje lateralne dominantnosti i govora idu uporedo - ako se to "prevežbavanjem" menja javljaju se posledice. Otuda i stav da izrazitu dominantnost upotrebe leve ruke ne treba "kidati" ni pri polasku u školu; levorukom detetu treba pomoći pri usvajanju motornih veština u nastavi, na primer, kako da postavi i koristi pribor i papir pri pisanju.

Norme motornog razvoja

Prikazuju karakterističan način razvoja pojedinih funkcija; dobijene su na osnovu posmatranja većeg broja dece istog uzrasta (= iskustvene norme). Služe za procenu i predikciju razvoja pojedinca. Norme sadrže podatke kada funkciju dostiže većina (→ 50%), kada skoro sva deca (→ 90%) (tabela 12).

Tabela 12: Norme u motornom razvoju - uzrast na kome 50% i 90% dece formira određenu motornu sposobnost ((prema: Acceto i dr., 1988).

Motorne sposobnosti	50 %	90 %
Sedi bez podloge	6m 4d	8m 13d
Stoji bez oslonca	7m 20d	10m 2d
Hvatanje sa opozicijom palca	9m 3d	13m 24d
Dobro hoda	12m 21d	15m 7d
Kula od dve kocke	13m 25 d	17m 8d
Precrtava krug	37m 8d	47m 8d
Skakuće na jednoj nozi	42m 10d	55m 9d
Hvata bačenu loptu	50m 1d	73m 17d

Do 3. godine dete ima teškoće pri koordinaciji oko-ruka (fine ručne veštine - precrtavanje). Većinu ručnih veština razvija kroz igru.

Kognitivni razvoj

Razvoj čulne osetljivosti i opažanja

U poslednjim decenijama razvojni psiholozi su značajno napredovali u istraživanju opažanja na početku ontogeneze. Zahvaljujući tome počinjemo da saznajemo kakva su opažanja deteta neposredno posle rođenja. Nove metode i savremena istraživačka tehnika omogućili su da se opažanje analizira na osnovu: elektroretinograma, elektrookulografije, kornealne refleksije, aktiviranja ili gašenja orijentacione reakcije (refleksa), promene ritma sisanja, plača ili broja otkucaja srca. Sa nalazima da novorođenče vidi, čuje, oseća dodir, promene položaja tela - odbačene su pretpostavke da dete po rođenju nema jasnog opažanja ili da je opaženi svet deteta haos, ali korigovana su i shvatanja da su osnovne strukturalne specifičnosti opažanja sa rođenjem date u gotovom vidu.

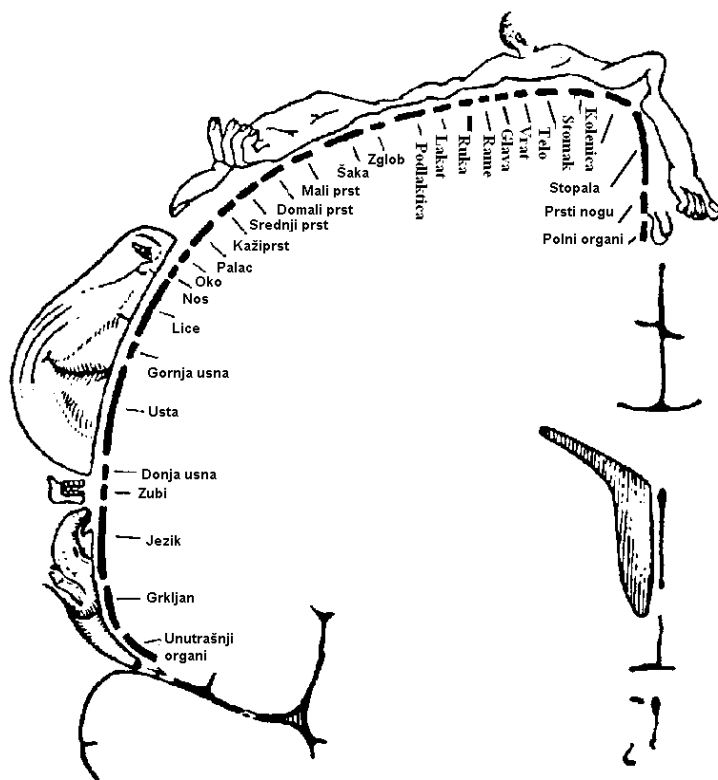
Funkcionalno osposobljavanje čula teče sa napredovanjem procesa mijelinizacije i sve većim učešćem korteksa u kontroli i regulaciji senzomotornih procesa. Od 8. meseca opažanje je kompleksnije, preko svih čula i sa bržom preradom perceptivnih informacija. Dete privlači perceptivno bogata okolina. Krajem prve godine perceptivne funkcije se koriste pri rešavanju praktičnih problema. Krajem druge godine razvijeno je složeno opažanje i dete počinje aktivno da istražuje okolinu.

I kod razvoja čulne osetljivosti i opažanja Penfield daje uporedne sheme na kojima delove tela prikazuje u srazmeri koja odgovara površini u korteksu sa koje mogu biti izazvani odgovarajući oseti (slika 62).

Taktilna osetljivost

Karmajkl (Carmichael, 1954) ističe da je taktilna osetljivost najraniji oblik osetljivosti i u filogenezi i u ontogenezi. Kod novorođenčeta osetljivost za dodir je veoma razvijena, naročito u oblasti usta, mada nalazi ukazuju da je cela koža osetljiva na dodir. Na dodir obraza novorođenče reaguje pokretima traženja i pokretima sisanja. Draženje šake izaziva refleks hvatanja.

Slika 62: Penfieldova shema relativne razmere organa usklađene sa površinom kore mozga sa koje mogu biti izazvani odgovarajući oseti (prema: Penfield, 1959)



a. Projekcija oseta u korteksu

Za period 4-6 meseci karakteristično je da se ruka pojavljuje u manipulacijama i ispitivanjima. Dete opipava svoje ruke i predmete. Dolazi do daljeg razvoja kožnog analizatora. Dete vizuelno fiksira mesto dodira a javlja se orijentaciona reakcija, "kožna fiksacija": u vreme dok traje draženje dete "celo zamre" - dolazi do potpune inhibicije motorne aktivnosti i praćenja dodira. U prvoj godini dovršava se osnovni razvoj kožnog analizatora; njegovo dalje usavršavanje doprineće poboljšanju brzine, preciznosti i diferenciranosti reakcija.

Oseti toplog i hladnog

Odmah po rođenju postoje izražene reakcije na draži koje su hladne ili tople u odnosu na površinu kože deteta. Neki nalazi ukazuju da je dete osetljivije za hladno, na te draži jače negativno reaguje.

Kinestetička osetljivost

Dete rano ispoljava sposobnost kinestetičke osetljivosti na promene položaja sopstvenog tela i ravnoteže. Analize proprioceptivnih impulsa koji dolaze od mišićno-zglobnog sistema ruke pokazuju da se sa uzrastom smanjuje broj difuznih reakcija, a reakcije postaju specijalizovane i lokalne. Upoređivanje nalaza sa uzrasta 4 godine i 6-7 godina pokazuje da je tačnost procene težine povećana za dva do tri puta. Sposobnost analiziranja mišićnog napora i veština lokalizovanja motornog odgovora na spoljnu draž raste sa uzrastom. Kod dece u 6-7 godini reakcije su brže, preciznije i stabilnije, nego kod dece od 4-5 godina.

Oseti bola

U novijim istraživanima nađene su reakcije na bolne inervacije fetusa starog od 13 do 18 nedelja (Wisser i dr., 1997; Lagercrantz i Ringstedt, 2001) pa se pitanje da li novorođenče oseća bol više ne postavlja. Na bol se osim sa plačem odziva još i sa povećanim srčanim ritmom, povišenjem krvnog pritiska, razdražljivošću i sa smetnjama u spavanju.

Olfaktivna osetljivost

Odmah po rođenju dete reaguje na osnovne mirise, mada većina istraživača ukazuje da je ova osetljivost tek neznatno razvijena.

Gustativna osetljivost

Na osnovu reakcija novorođenčeta pri delovanju gustativnih draži autori smatraju da ono razlikuje slatko, kiselo, gorko i slano. Sa 2-3 meseca reakcije na različite kvalitete su izrazitije i odojče reaguje na ukus mleka.

Akustička osetljivost

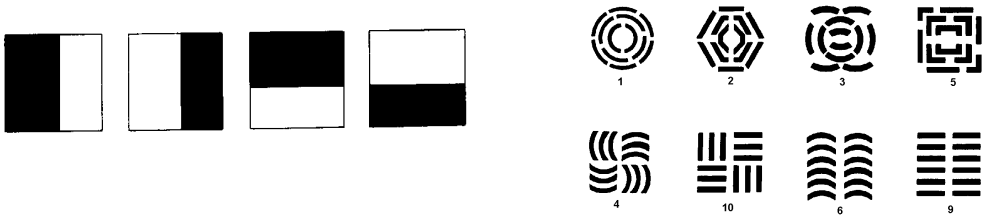
Dete u prvim danima života reaguje na tonalne i netonalne zvukove. Neki ispitivači nalaze da postoji diferencijalna osetljivost na akustičke draži koje se razlikuju po visini i boji tona; nakon gašenja orijentacione reakcije na akustičku draž davana je nova draž, koja se od prethodne razlikuje po visini i boji tona, na koju dete reaguje ponovnom reakcijom orijentacije i inhibiranjem pokreta sisanja. U 2-3 mesecu pojavljuje se lokalizacija izvora zvuka.

Kod dece se formira govorni ili fonematički sluh i muzički sluh ili sluh za razlikovanje visina. Govorni sluh se razvija relativno rano, krajem prve i početkom druge godine. Muzički sluh se razvija kasnije. Deca od 3-5 godina u pevanju reprodukuju samo ritmičku liniju. Od 5. godine javlja se preciznije razlikovanje visina i melodije, ali je još uvek superiornije razlikovanje ritma i tempa.

Oštrina tonalnog sluha se uvećava do puberteta, i to za sve frekvencije. Sa uzrastom raste i oštrina sluha za govor.

Vizuelna osetljivost

Novorođenče odmah reaguje na svetlosne draži, što se posredno zaključuje na osnovu opšte motorne aktivnosti. Posle 1-2 nedelje prati pokretom očiju svetlosne draži; najpre prati draži po horizontalnom a zatim i one po vertikalnom pravcu. Od dve nedelje prati obojene tačke, promene kontrasta, oblika, kretanje objekata. Duže zadržava pažnju na crno/belom kontrastu, posebno u vertikalnom položaju (slika 63 a); pažnju mu privlači i promena oblika pri čemu pokazuje izrazitu preferenciju za zakrivljene linije (slika 63 b).



Slika 63 a: Crno beli kontrast (prema: Massen et al., 1984)

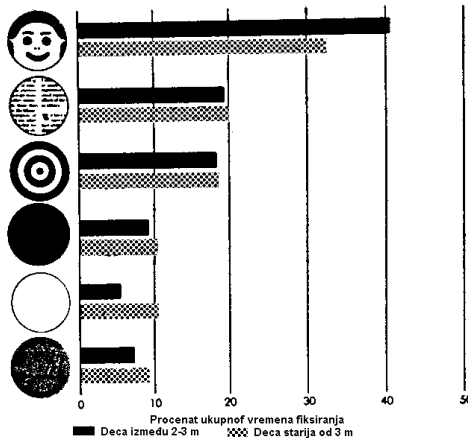
b: Preferencije oblika figura

(brojevi ispod figura označavaju stepen interesovanja: 1 - maksimalni interes, 10 - minimalni interes)

Krajem prvog meseca javlja se konvergencija očiju. Binokularna osetljivost pojavljuje se između drugog i trećeg meseca i brzo se usavršava do šestog meseca. U 2-3 mesecu vizuelna fiksacija duže traje i počinje da se javlja spontano - pri okretanju glave, pri pojavi zvučnog signala.

Pretpostavlja se da se prethodni utisci odražavaju u vidu shema, jer male promene na pokazivanim objektima, kao novina, izazivaju pažnju odojčeta. Fanc (Fantz, 1958, 1966) potvrđuje ove nalaze ali je u svom ogledu pokazao da deca imaju izrazitu preferenciju prema shematskom prikazu ljudskog lica (slika 64).

Slika 64: Interesovanje za slične oblike



Treći mesec je period pojavljivanja aktivne percepcije kojom dete saznaje okolni svet. Komunikacija sa odraslima je zasnovana na vizuelnoj percepciji. Dete prati objekte do

udaljenosti od 4 metra. U 4-5 mesecu javlja se samostalno razgledanje i manipulisanje predmetima.

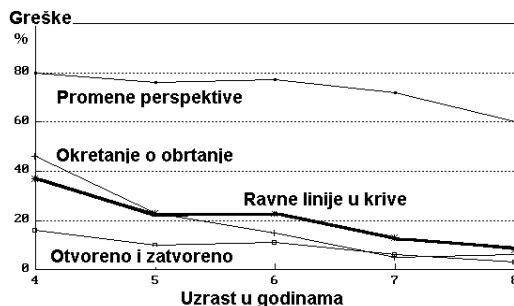
Sa pola godine dete diferencijalno reaguje na pojavu majke (plačem kad nije namireno, gukanjem i razdragano kad jeste). Počinje da reaguje strahom na pojavu nepoznatog lica. Dete sve primerenije reaguje na okolinu.

Početak druge godine dete na shemi objekta izdvaja "raspoznavajući znak" - kod sheme čoveka to je glava, kod sheme psa - noge. Psiholozi ukazuju na još jednu pojavu na ovom uzrastu. Detetu privlače veću pažnju umerene promene na objektu, nego veoma velike ili vrlo male promene - to je "princip razlikovanja" (v. sliku 6).

Standard	1. Prava u krivu	2. Prava u krivu	3. Prava u krivu	Rotacija 45°	Rotacija 90°	Obrtanje levo- desno	Obrtanje gore- dole	Rotacija 180°	Promena perspektive	Zatvoreno	Otvoreno

Slika 65: Veštački grafički oblici i dvanaest varijanti

Gibson (Gibson, 1963) je izvela interesantan ogled ispitujući dečje sposobnosti razlikovanja oblika koji su slični slovima, na uzrastu od 4-8 godina. Tražila je da deca upoređuju standardne grafičke oblike sa 12 varijacijama, sa zahtevom da među njima nađu karticu koja je ista kao standardna.



Slika 66: Greške u sparivanju standardnih oblika sa varijantama

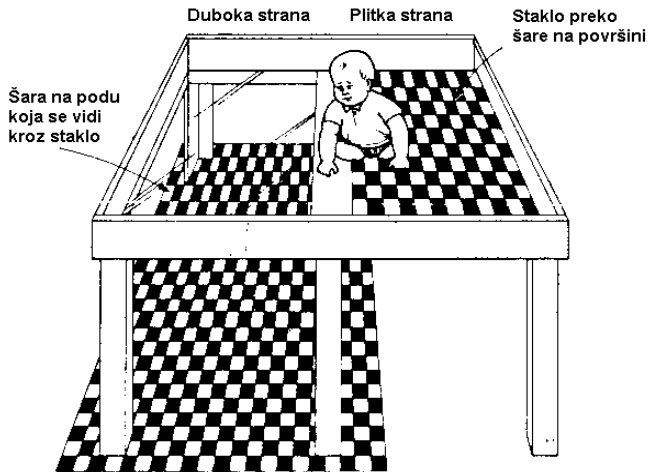
Slika 65 prikazuje deo kartica a na slici 66 su nalazi ispitivanja. Rezultati pokazuju da samo greške u razlikovanju promena perspektive ostaju visoke do 8. godine; sve druge vrste grešaka sa uzrastom opadaju.

Okolo druge godine deca razlikuju četiri osnovne boje (crvenu, žutu, zelenu i plavu). Od 4. godine povezuje boje sa imenom, u 5. pored osnovnih boja znaju i neke prelazne tonove; na tom uzrastu razlikuju i svetline. Veliki značaj za uočavanje boja kao specifičnih kvaliteta ima veza između boje i predmeta.

Dete rano počinje da vizuelno razlikuje prostorne odnose. Gibson je konsturirala poseban sto sa "vizuelnom provalijom" - delom na kome je samo staklo a šara je postavljena na pod (slika 67), na kome je ispitivala prvo javljanje vizuelne informacije o dubini. Do 7. meseca dete ne vidi provaliju; u osmom mesecu većina ispitivane dece

izbegava providni deo, pokazuje strah i počinje da plače kada preko stakla ("provalije") treba da dođe do majke. Deca od godinu dana, koja uz informacije o dubini osećaju i staklo na stolu, prihvataju da preko stakla - ("provalije") pređu do majke, jer procenjuju da neće propasti.

Bover je, ponavljajući ovaj ogled, ustanovio da i mlađa deca, koja još ne puze, vide dubinu.



Slika 67: Eksperimentalni sto sa "vizuelnom provalijom" (prema: Gibson, 1963)

Vizuelno opažanje forme, veličine, položaja u prostoru postepeno se usavršava i povezuje sa "mišićnim čulom", proprioceptivnim, kinestetičkim osetima koji nastaju pri pokretu očiju, glave i ruku.

Orijentacija u prostoru povezana je sa diferencijacijom prostornih odnosa sopstvenog tela (desna ruka, leva ruka,...). Veliku ulogu u razvoju opažanja prostornih odnosa igra uključivanje reči u proces opažanja, posebno u opažanju prostornih odnosa među predmetima. U rečnik se uključuju reči: napred, pored, u sredini, između, tu, tamo, ovde, na, pod, nad, ispred, pozadi, ulevo, udesno).

Nalazi ukazuju da deca najpre izdvajaju formu na opaženom predmetu a znatno manju ulogu za prepoznavanje igra veličina.

Razvoj učenja, pamćenja, govora i mišljenja

Do 8. meseca nema složenijih sazajnih procesa, osnovni oblici učenja su klasično i instrumetalno uslovljavanje; krajem prve godine dete počinje da rešava probleme korišćenjem praktične inteligencije, javlja se sposobnost oponašanja (imitacije); razume govor odraslih. U drugoj godini kognitivni razvoj doživljava kvalitativne promene: počinje lingvistička faza razvoja govora, senzomotorna inteligencija ovladava shemom postojanog objekta ali započinje i period razvoja inteligencije koja koristi simbole a pre svega verbalne simbole. U igri uloga deca primenjuju imitaciju, opservaciono učenje a započinje i poistovećivanje sa modelom (osobom sa kojom je dete afektivno vezano).

Ivić (1978) zaključuje: "Osobenost mentalne ontogeneze je da postoji simultanost i plodan razvojni spreg između razvoja senzomotorne inteligencije, ranog socijalno-afektivnog razvoja, praktično-situacione komunikacije u toku zajedničkih aktivnosti i semiotičkih

sredstava komunikacije koje odrasli kao predstavnik društvene i kulturne zajednice rano uvodi. Brzina i druge osobenosti razvoja simboličke funkcije kod dece mogu biti objašnjene samo takvim spregom različitih činilaca i povezivanjem različitih mentalnih funkcija."

Novija saznanja, koja se temelje na upotrebi kompleksnijih istraživačkih tehnika (habituacije/dishabituacije) ukazuju, da su odojčad i mališani mnogo više kompetentni i da se neke njihove sposobnosti razvijaju mnogo pre, nego što je to predviđao Pijaže (videti *Pijažeova teorija kognitivnog razvoja*). Brzinu habituacije psiholozi uzimaju kao prognostičku meru detetovog razvoja inteligentnosti zbog toga što habituacija na vidne draži uključuje efikasnost procesiranja informacija, pažnju i pamćenje.

□ Odojče je pri kraju prve godine sposobno za ponašanje koje nije više dijadno, nego trijadno s obzirom na trougao dete - odrasli - predmet; u interakciji usklađuje pažnju na partnera sa pažnjom na predmet. Pri tome je sposobno da svoju pažnju sa partnerom usmeri na isti predmet. Ta nova sposobnost je *zajedno povezana pažnja*, koja uključuje niz posebnih socijalnih veština i interakcija. Najpre se razvija (a) zajedno vezana pažnja za isti predmet (dete nauči na to proverava pogledom partneru u oči). Zatim (b) dete sledi pažnju (pogled ili kazivanje druge osobe i (c) socijalno dozivanje. *Socijalno dozivanje* je detetovo pozivanje partnera na reakciju, da bi na taj način dobilo podatak, sa kojim bi moglo da osmisli određenu situaciju. Npr. dete prilazi novom objektu i pogleda partnera da bi od njega dobilo informaciju o kvalitetu objekta i od njegovog pozitivnog / negativnog izraza lica zavisice dalje dečje ponašanje.

□ Krajem prve i početkom druge godine pojavljuje se socijalna imitacija kao ontogenetski prvi oblik kulturnog učenja koje detetu omogućava da razume konvencionalnu upotrebu predmeta i oruđa. *Socijalna imitacija* je namerno ponavljanje ponašanja druge osobe, pri čemu dete pre svega imitira ponašajnu nameru modela.

□ Razvoj intelektualnih sposobnosti u 3. g

Dete izvršava tri naloga. Uočava količinu malo - mnogo. Igra "ko bajagi" - često. Igra uloge (vaspitača, prodavca, doktora). Postavlja pitanja: „Šta je ovo?“. „Ko je to?, "Kako?".

□ Razvoj govora u 3. g

Govori o sebi u trećem licu. Završava poslednji slog ili reč stiha poznate pesmice. Razume tri predloga (na, u, pored). Recituje kraće recitacije. Razume pitanja: „Šta leti, pliva... ?“. Upotrebljava zamenice i množinu. Koristi zamenicu "ja". Traži da mu se pričaju omiljene priče. Stalno postavlja pitanja: Ko? Šta? Upotrebljava 600 do 800 reči.

Emocionalno-socijalni razvoj

Sa rođenjem je započeo *individualni život* deteta koji je nužno utkan u socijalni život koji dete okružuje. Kontakt sa stvarnošću je u celini socijalno posredovan. Dete je prinuđeno da komunicira ali je ta komunikacija afektivna i neverbalna.

Dete veoma rano ispoljava znake primarne socijalnosti. Sa 2 meseca pokazuje da ga privlači ljudsko lice, govor, blizina drugih ljudi, telesni dodir; podstiče odrasle na kontakt socijalnim osmehom, plačem, gukanjem, pokretima i signalima i ponašanjem koje pokazuje da shvata značenje reakcija odraslih. Time započinje dvosmerna komunikacija jer i odrasli, posebno majka, reaguju na te signale.

□ Socijalni osmeh je osmeh, koji kod odojčeta izaziva opažanje ljudskog lica. Počinje se pojavljivati između četvrte i šeste nedelje starosti. Etološka teorija spontani socijalni osmeh tumači kao urođeni signal, pomoću koga odojče održava ili povećava socijalnu stimulaciju; on takođe ukazuje na početak faze oblikovanja afektivne vezanosti. Za kognitiviste osmeh se pojavljuje tokom

asimilacije okolnih događaja u sazajnu shemu i odražava odojčeto prepoznavanje draži iz okoline.

Od 5.-6. meseca dete počinje selektivno da reaguje - pozitivno prema osobama koje ga neguju a ispoljavanjem straha od nepoznatih osoba. Krajem prve i početkom druge godine razume radnje odraslih ali i samo pokreće svrsishodne aktivnosti, uključuje govor u interakciju, pokazuje interesovanje za drugu decu, javlja se simbolička i ekspresivna igra. U drugoj godini odrasli nastoje da decu nauče navikama čistoće, hranjenja i spavanja u određeno vreme.

Za psihički razvoj deteta u ranom razvoju najznačajniji uticaj ima sistem afektivnog vezivanja i afektivna komunikacija jer se na njoj zasniva socijalni i emocionalni razvoj. *Afektivna vezanost* je bliska emocionalna veza roditelja i deteta koju pokreće primarna potreba (Harlow, 1966; Bowlby, 1969; Ainsworth, 1978; Zazo, 1980). Nastaje u periodu odojčeta, u prvih šest meseci, kao posledica interakcije deteta i roditelja. Afektivna vezanost je biološko i interindividualno ponašanje.

Afektivno vezivanje ima zaštitnu funkciju: da obezbedi blizinu odrasle osobe i njeno zaštitno ponašanje; kao primarna potreba, postoji i kod drugih vrsta ali u socijalnom kontekstu dečjeg razvoja ono prerasta u složeni sistem interakcije i komunikacije sa okolinom koji ima značajne posledice na psihički razvoj. To se posebno odnosi na komunikaciju sa majkom.

Biološka zavisnost dovodi do odnosa dete - majka - okolina, posredovanog socijalnog odnosa; dete ne stiče iskustvo u ličnoj interakciji već na osnovu iskustva majke. U daljem razvoju to dovodi do specifičnih oblika učenja deteta koji se značajno razlikuju od učenja po S → R shemi. To su učenja putem podražavanja (oponašanja), identifikacije, opservaciono učenje i učenje po modelu. Učenje se odvija u svakodnevnoj socijalnoj situaciji i pokreće ga jaka motivacija jer između deteta koje uči i modela postoji snažna afektivna veza.

Gestovna komunikacija - ispoljava se kao potreba za saradnjom u zajedničkoj aktivnosti (nege, hranjenja, kupanja, oblačenja, igre) sa odraslima. Dakle, ova komunikacija ima posredujuću ulogu i ima intelektualna a ne samo emocionalna značenja. Radnje počinju da dobijaju smisao koji im pridaju odrasli, one su informativni deo delatnosti: počinje "konverzacija radnjama"; gestovi, pokreti, privlačenje i udaljšavanje predmeta, osoba... ukazuju na ono što dete "saopštava" ali su istovremeno i sredstvo kojima dete reguliše i sopstveno ponašanje. U tome je osnovna razlika afektivne i simboličke komunikacije.

Ivić (1978) ukazuje da celokupni proces prelaska sa praktično-situacione komunikacije u toku zajedničkih aktivnosti na semiotičku komunikaciju u ranom razvoju počiva na primarnoj socijalnosti deteta koje, po prirodi svog položaja i naslednim osobinama, pokazuje selektivnu osetljivost za sve ono što potiče od drugih ljudi, koje izgrađuje čvrste socijalno-afektivne odnose sa odraslima i kod koga se rano formira sistem afektivne komunikacije. U tom procesu "simultanog prevoda sa jezika praktično-situacione komunikacije na jezički sistem dete otkriva jezički kod" što mu odrasli olakšavaju time što verbalnu komunikaciju sa detetom podešavaju detetovim sazajnim mogućnostima.

Sticanje socijalnog iskustva

Kakve predstave imaju deca o socijalnim odnosima i ljudima iz svoje okoline? Kako se ta shvatanja menjaju sa uzrastom?

Sticanje socijalnog iskustva povezano je sa kognitivnim razvojem. Masen smatra da i razvoj socijalnog mišljenja ima svoje stadije; osnovne tendencije toga razvoja su:

- od spoljašnjih svojstava osobe do razmišljanja o vrednostima ličnosti i uzrocima njenog ponašanja;
- od uprošćenog do kompleksnog shvatanja povoda; od jednog svojstva do šireg poimanja svih povoda;
- od jednosmernog ka elastičnom mišljenju;
- od konkretnog ka apstraktnom mišljenju;
- od nepovezanog i nedoslednog ka strukturiranom i svrhovitom mišljenju.

Deca razlikuju ljude od fizičke okoline. Osnovna svojstva za to razlikovanje je što se ljudi sami kreću i ispoljavaju osećanja. Trogodišnje dete odgovara da tvrdnja "devojčica je ogorčena" ima smisla a "vrata su ogorčena" - nema smisla.

Poimanje odnosa sa drugima i tuđe tačke gledanja stiže se u komunikaciji.

Najraniji znaci empatije kod dece nađeni su u drugoj godini. Veruje se da sličnost osoba ili položaja pomaže u saživljavanju (isti pol, uzrast). Empatija se vaspitanjem, tumačenjem osećanja drugih, može podsticati. Deca koja ne umeju da se postave na gledište drugih imaju problema u komunikaciji. Nalazi ukazuju da sistematska obuka i u drugim socijalnim veštinama pomaže uspešnijem uspostavljanju međudnosa.

□ Empatija ili uživljavanje je stavljanje u poziciju druge osobe i zahvaljujući tome razumevanje osećanja i potreba druge osobe, kao i mogućnosti predviđanja šta će drugi uraditi u pojedinim situacijama. Empatija, dakle, sadrži: emocionalno, kognitivno i konativno uživljavanje. Otuda je razvoj sposobnosti uživljavanja bitan uslov socijalnog i ukupnog razvoja ličnosti deteta.

Razvoj polnog identiteta

Polni identitet se najranije javlja na uzrastu od 1;6 do 3;0 godine, ali uz znanje o polnoj pripadnosti ostaje nejasno, ograničeno poimanje polnih razlika od strane deteta. Ono još ne shvata da je pol postojan, da ga ne određuju spoljna obeležja (odelo) ili vrsta posla kojim se neko bavi. U ispitivanju su deci pokazivane gole muške i ženske lutke. Mala deca su smatrala da ženska figura postaje dečak kad je obuku u muško odelo i, obratno, da muška figura postaje devojčica kad joj obuku haljinu. Pravo poimanje polnih razlika započinje sa 5-6 godina.

Razvoj ličnosti u prvom detinjstvu

U prvoj godini, oko 8. meseca, dete počinje da izlazi iz stanja neizdiferenciranosti "ja" i fizičke okoline i drugih ljudi. Najpre izdvaja "*ne-ja*" - predmete okoline i druge osobe. Zatim sledi saznanje o svom telu - "*fizičko JA*", koje je prvi vid samosaznanja stečenog u periodu puzanja i "susreta" sa čvrstim okolnim predmetima. Saznajni razvoj u drugoj godini, obraćanje detetu ličnim imenom, prepoznavanje svoga lika u ogledalu, odnos i promene u ponašanju drugih prema detetu ("socijalno ogledalo") - razvija dečju samosvest i dovodi do početnog razvoja ličnog identiteta - "*psihičkog JA*". U trećoj godini osećanje ličnog identiteta se uvećava i dovodi do težnje ka samostalnosti - krize treće godine, koja se odvija na liniji reorganizacije socijalne interakcije između ličnosti deteta i osoba koje ga okružuju. Jaka svesnost sebe, težnja za zadovoljavanjem vlastitih potreba, sa druge strane podstiču razvoj raznih emocionalno-socijalnih veština, kao što su empatija, prosocijalno ponašanje i igra imitiranja.

U poslednjim decenijama istraživači su razvili tzv. pristup slobodnih opisa za proučavanje individualnih razlika između dece. Opise daju referentne osobe (roditelji,

vaspitači). Rezultati analize takvih opisa su pokazali da je moguće većinu opisa dece različite starosti razvrstati u **petofaktorsku shemu** čiju strukturu prikazuje tabela 13.

Pokazalo se da je navedena taksonomija primerena za razvrstavanje opisa ličnosti odojčeta i mališana, koje su dali roditelji jer je moglo više od 75% opisa da se razvrsta u okviru glavnih kategorija tj. petnaest podkategorija.

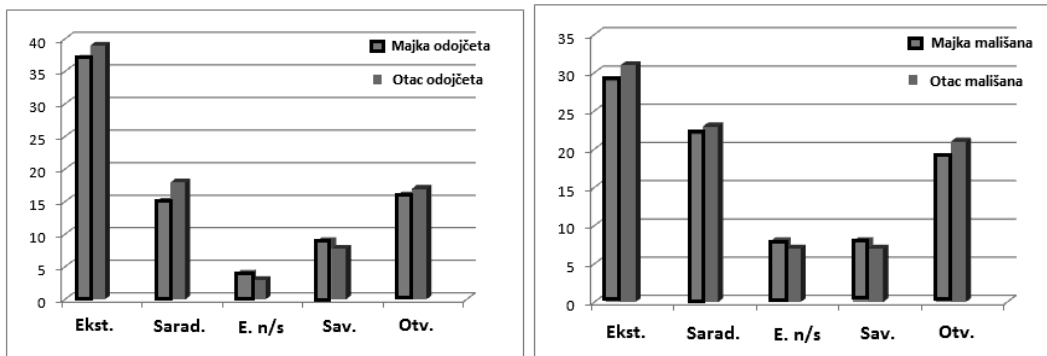
Tabela 13: Prikaz glavnih dimenzija u Petofaktorskom sistemu sa po tri crte za svaku dimenziju

Ekstravertnost	Saradljivost	Savesnost	Emocionalna (ne)stabilnost	Otvorenost/ intelekt
<i>Socijabilnost</i>	<i>Omiljenost</i>	<i>Stvama briga</i>	<i>Impulsivnost</i>	<i>Otvorenost za iskustvo</i>
<i>Dominantnost</i>	<i>Poznavanje</i>	<i>Međuzavisnost</i>	<i>Samosvest</i>	<i>Interesovanja</i>
<i>Aktivnost</i>	<i>Poštenje</i>	<i>Istrajnost</i>	<i>Anksioznost</i>	<i>Inteligentnost</i>

Strukturu roditeljskih opisa odojčevih i mališanih karakteristika prema pet glavnih kategorija petofaktorske sheme prikazuje slika 68. Iz grafikona je vidljivo da su deca uglavnom prikazana po osobinama ekstravertnosti, otvorenosti i saradljivosti, a da je malo opisa moglo biti dato za emocionalnu (ne)stabilnost i savesnost kod odojčeta i mališana. Uočljivo je da se sa uzrastom (kod mališana) otvorenost i sradljivost uvećavaju a ekstravertnost blago opada, ali je i dalje najizraženija dimenzija.

Opisi odojčadi i mališana nisu se značajno razlikovali u različitim kulturama, a nema ni razlika između dečaka i devojčica. Opisi vaspitača u jaslicama i vrtiću se nešto bolje slažu sa petofaktorskom shemom nego struktura opisa koju su dali roditelji. Vaspitači mališanima pripisuju više savesnosti i nešto manje ekstravertnosti nego majke. Na to su mogli uticali različiti konteksti (kuća / vrtić) i/ili različite norme i vrednosti procenjivača.

Slika 68: Struktura roditeljskih opisa odojčevih i mališanih karakteristika prema pet glavnih kategorija petofaktorske sheme (prema Zupančič 2001)



Skarčenice u grafikonima: Ekst. (ekstraverzija), Sarad. (saradljivost), E. n/s (emocionalna /ne/stabilnost), Sav. (savesnost), Otv. (otvorenost/intelekt)

Odlike temperamenta

Rezultati istraživanja pokazuju da između odojčadi i mališana postoje individualne razlike i kod temperamenta. Razvojni pristup proučavanju temperamenta je relativno nov. Među prvim studijama je bila Njujorška longitudinalna studija temperamenta. Autori (Thomas i S. Chess, 1977, 1984) su na osnovu nalaza razvili devetodimenzionalni model temperamenta: nivo aktivnosti, ritmičnost, vaspitljivost, približavanje/izbegavanje, prilagodljivost, pažnja (opseg i trajanje), snaga reagovanja, prag reakcije i kvalitet raspoloženja.

Autori su takođe otkrili da se ove dimenzije najčešće kombinuju/udružuju i daju tri tipa temperamenta: lako vaspitljivo dete (40%), teško dete (10%) i sporo dete (15%).

Lako vaspitljivo dete je dete, koje brzo uspostavlja uredan ciklus zadovoljenja svojih bioloških potreba, koje je dobro raspoloženo i brzo se prilagođava novim iskustvima.

Teško dete je dete, koje ima neredovan ciklus bioloških potreba, sporo se prilagođava novim iskustvima i reaguje snažno i negativno.

Sporo dete je dete, koje je pasivno, blago i sporo reaguje na okolinu i sporo se prilagođava novim iskustvima.

Više od trećine ispitivane dece činili su mešoviti tipovi temperamenta.

Značaj prvog detinjstva za kasniji razvoj

Rani razvoj ima poseban značaj u ontogenezi čoveka jer je dostignuti nivo psihičkog razvoja na tom razvojnom uzrastu od suštinskog značaja za ukupan individualni razvoj.

Masen (1984) ističe da se od shvatanja, na početku veka, da su bebe potpuno bespomoćna stvorenja - krajem veka došlo do otkrića niza suštinskih obeležja ranog razvoja koja su uticala da se ocena promeni. Bitno se promenilo shvatanje o činiocima od kojih zavisi optimalan razvoj po ljudskom obrascu ontogeneze.

Frojd je početkom dvadesetog veka naglašavao da se dete rađa kao bespomoćno biološko biće i da osnovne strukture ličnosti stiče na ranom uzrastu - "dete je otac čoveka".

Polovinom dvadesetog veka preovlađuje učenje da je dete socijalno biće o kome se staraju odrasli. Pažnja se usmerava na izučavanje socijalnih odnosa jer preovlađuje uverenje da u ontogenetskom razvoju ličnosti čoveka vodeću ulogu ima socijalno iskustvo. I Erikson u svojoj teoriji vidi dete kao socijalno biće.

U isto vreme učenje Pijažea usmereno je na intelektualni razvoj, od koga najviše zavisi uspešna adaptacija čoveka u sredini. U prvom detinjstvu počinje razvoj inteligencije koja koristi simbole i nije više ograničena na radnju.

Za tumačenje obrasca ljudske ontogeneze veliki značaj ima kulturno-istorijska teorija Vigotskog koja govori o sociogenezi viših mentalnih funkcija. Savremeni razvojni psiholozi su saglasni sa učenjem da ista biološka osnova može dati različite ishode psihičkog razvoja u zavisnosti od socijalnih, kulturnih, ekonomskih i konkretnih istorijskih uslova razvoja. U tome je i sadržan suštinski značaj poznavanja odlika i zakonitosti ranog razvoja.

AFEKTIVNA VEZANOST

Etološka teorija smatra da je afektivna vezanost sistem stvoren prirodnom selekcijom da bi se osigurali bezbednost i opstanak deteta. Bolbi ukazuje:

♥ da je afektivna vezanost kod dece – nužna za opstanak;

♥ da je filogeneza decu opremila karakteristikama (signalima: socijalni osmeh, plač i ponašanjima: nenutritivno sisanje, privijanje, praćenje) koje osiguravaju brigu od strane odraslih i opstanak;

♥ da je filogeneza odrasle osobe opremila osjetljivošću za te detetove karakteristike i signale, ponašanjima brige i negovanja, kojima na njih reaguju.

Unutrašnja dinamika sistema afektivnog vezivanja je slična dinamici homeostatskog kontrolnog sistema u kojem se postavljeni cilj održava konstantnim kontrolisanjem endogenih i egzogenih signala. U slučaju afektivnog vezivanja, postavljeni cilj je fizička ili psihička blizina staratelja. Kada dete oseti da je osoba za koju je vezano u blizini i puna razumevanja, oseća se bezbedno, sigurno i samopouzđano, a ponaša najčešće istraživački. Kada, međutim, dete oseti pretnju odnosu ili sebi (bolest, strah, rastanak), zabrinuto je ili uplašeno i traži pažnju i podršku od primarnog staraoca. U zavisnosti od ozbiljnosti pretnje, ponašanja afektivnog vezivanja mogu se rangovati od običnog vizuelnog traženja do intenzivnog ispoljavanja i energične aktivnosti (npr. plakanje, uporno privijanje) (Hazan & Shaver, 1987).

Džon Bolbi je prvi koji precizno opisuje i definiše afektivno vezivanje i vezanost (*attachment*) dajući nova teorijska rešenja koja se suštinski razlikuju od, do tada, dominantnih shvatanja u psihoanalizi i teoriji socijalnog učenja.

Frojdovo stanovište je bilo da se odnos s majkom razvija kroz situaciju dojenja koja uključuje zadovoljenje nagona. Pod ovim odnosom - koji je nazvao *anaklitičkim* - Frojd ne podrazumeva oslanjanje osobe na osobu, već oslanjanje nagona gladi na seksualni nagon - zbog čega Frojdu teoriju svrstavaju u „teorije sekundarnog nagona“.

Pozicija teorije socijalnog učenja je da je vezivanje deteta za majku *sekundarna pojava*, koja se zasniva na tome što majka zadovoljava detetove brojne *primarne potrebe*. Majka i kada ne daje primarno potkrepljenje, kao sekundarni potkrepljivač, podstiče dečji razvoj, pa i fenomen vezivanja.

Džon Bolbi je prvi uočio krupne nesaglasnosti psihoanalize i socijalne teorije, u učenju o afektivnom vezivanju, sa činjenicama utvrđenim u proučavanju dece i odraslih ljudi (dok je Harlou /1959, 1961/ slično učinio kod mladunčadi rezus majmuna - videti više u *Etološka teorija*).

Kakav je razvojni tok afektivne vezanosti deteta za majku, koji činioci utiču na nju i kakve su njene posledice po razvoj?

Afektivnu vezanost čini *sistem ponašanja* koji se definiše kao *traženje i održavanje blizine sa drugom jedinkom*. Kao glavne komponente tog ponašanja Bolbi navodi:

- plač,
- socijalni osmeh,
- nenutritivno sisanje,
- privijanje,
- praćenje,
- dozivanje.

Jedna grupa komponenti (plač, osmeh i dozivanje) su signali kojima dete priziva staratelja (majku) a druga (privijanje, sisanje, praćenje), ponašanja koja dete dovode do majčine blizine. Ovim Bolbi ukazuje da je dete aktivan učesnik u toj interakciji.

Faze razvoja afektivne vezanosti

Iz te recipročne interakcije u prvom detinjstvu počinje razvoj afektivne vezanosti koja protiče u više faza:

Prva faza: Orijentacija i signali bez diskriminacije osobe (do približno osme nedelje detetove starosti). Dete ispoljava različite urođene signale, kao što su težnja uzimanju, osmeh, uspostavljanje kontakta očima sa drugom osobom i plač, sa kojim odojče priziva staraoca u svoju blizinu. Kad im se odrasli približi smiruju se, ako su uznemirena, i izražavaju pozitivne emocije. U tom periodu još nisu vezana za određenu osobu ili osobe.

Druga faza: Orijentacija i signali usmereni ka jednoj (ili više) diskriminiranih osoba (do približno šestog, sedmog meseca). U njoj deca počinju jače da reaguju (preferencijom) na osobe koje su sa njima u svakodnevnom kontaktu (referentne osobe). U interakciji sa njima se nauče kako da utiču na njih, ali istovremeno razvijaju i očekivanje da će se te osobe na određene signale odazvati na određen način. Međutim, to je faza u kojoj i druga osoba, ne samo referentna, može da zaustavi plač deteta i/ili da mu izmami osmeh.

Treća faza: Održavanje blizine s diskriminiranom osobom putem lokomocije i signala (počinje između šestog/sedmog meseca i traje do treće godine). U njoj se javljaju sve komponente vezivanja prema jednoj određenoj osobi (ili prema malom broju osoba). Oko devetog meseca starosti približno 75% odojčadi izražava intenzivne znake vezanosti za bar jednu osobu, od godinu i po dana za bar dve osobe (obično oba roditelja). Kada je majka u blizini dete istražuje okolinu (baza sigurnosti). Ako dete opazi neku novu i neobičnu situaciju približava se majci radi podrške i zavisno od njenog reagovanja odnosi se prema toj pojavi. Jedan od pokazatelja uspostavljenе vezanosti je pojava straha od nepoznatih osoba. Odojčad počinju da izražavaju i separacijsku anksioznost ako osoba za koju su vezana nije u njihovoj blizini. Strah od odvajanja raste do približno petnaestog meseca; to posredno govori o razvoju pamćenja, da su deca sposobna da prizovu u sećanje osobu, koju ne opažaju u svojoj blizini. Posle trećeg detetovog rođendana, intenzitet vezanosti za majku počinje da opada. Tada se deca uspešno adaptiraju na boravak u vrtiću.

Četvrta faza: Uspostavljanje ciljem korigovanog partnerstva (od treće godine pa dalje). U njoj se razvijaju recipročni odnosi; dete postaje svesno majčinih osećanja i motiva, što dovodi do višeg nivoa interakcije. Separacijska anksioznost opada jer sa rastom mogućnosti mentalne reprezentacije i govora dete sve bolje razume razloge odsutnosti (posao, putovanje i sl.) referentne osobe i sposobno je da predviđanja njen povratak.

Afektivna vezanost je odlika čoveka tokom čitave ontogeneze. Sledbenici Bolbija citiraju njegovo gledište da je to pojava koja se proteže "od kolevke pa do groba".

U periodu latencije i školskom uzrastu za dete su važni vršnjaci i druženje. U adolescenciji se razvija druženje i prijateljstvo sa vršnjacima oba pola. U poznoj adolescenciji razvijaju se partnerski odnosi, sklapaju brakovi. U odraslom i staračkom dobu recipročni su međusubni odnosi (odrasle ćerke ili sina za majku i oca; uzajamna vezanost unuka sa babom i dedom). To potvrđuju nalazi ispitivanja trogeneracijske vezanosti.

Afektivna vezanost i drugi sistemi ponašanja

Vežanost i zavisnost. Psihoanalitičari i autori teorije socijalnog učenja ova dva pojma su smatrali sinonimima. Bolbi pravi razliku između vežanosti i zavisnosti. Novorođenče i odojče su zavisni od majke dok još nisu afektivno vežani. Nasuprot tome dete u periodu prvog detinjstva je snažno afektivno vežano a više nije zavisno od majke. Zatim, videli smo da vežanost označava sistem ponašanja, dok zavisnost ima funkcionalno značenje. Na starijim uzrastima povoljno je kada se ukazuje da npr. u porodici postoji afektivna vežanost, dok zavisnost tada ima negativnu vrednosnu konotaciju.

Vežanost i seksualnost. Frojd je smatrao da su vežanost i seksualnost tesno povezani. Međutim, prema Bolbiju i ova dva sistema se konceptualno razlikuju. (a) Vežanost se razvija na ranom uzrastu i odmah je izražena u punom intenzitetu, dok je u odraslom dobu ona aktivna na nešto nižem stepenu. Nasuprot tome, seksualnost se i kasnije razvija i kasnije dostiže pun intenzitet. (b) Ova dva sistema se razlikuju po objektima kojima su usmereni. (c) Treći razlog povezan je sa prvim - senzitivni sistemi za vežanost (od prve godine) i seksualnost (od rane adolescencije) su uzrasno različiti/odvojeni.

Vežanost i istraživačko ponašanje. Ako je dete uspostavilo sigurnu vežanost ona će biti baza sigurnosti koja uvodi dete u intenzivno istraživačko ponašanje; ako vežanost nije sigurna istraživačko ponašanje je srazmerno tome oslabljeno.

Vežanost i strah. Primeri ponašnja dece u nepoznatim i opasnim situacijama, i nalazi Harlovljevig ogleđa, ukazuju da uspostavljanje bliskosti sa majkom za koju je dete (mldunče šipanza) afektivno vežano predstavlja snažan izvor smirenja i oporavka od straha.

Polazeći od ovakvog određenja sistema afektivne vežanosti deteta Bolbi i njenu funkciju vidi kao: izvor sigurnosti, utehe i zaštite.

Kvalitet vežanosti

Za ocenu afektivne vežanosti korišćena je metoda M. Ejnsvort (Ainsworth, 1978). Eksperimenat se sastoji iz osam epizoda koje traju po tri minuta (tabela 14). Sistematski su posmatrane reakcije deteta u neočekivanim situacijama. Kao ključne epizode javljaju se četvrta (dete je sa neznancem) i šesta (dete je samo). Kao pokazatelj dečje privrženosti uzimaju se reakcije deteta posle odlaska majke i ponašanje posle njenog vraćanja.

Tabela 14: Epizode ogleđa Ejnsvortove

R b	Epizode	Prisutni u prostoriji
1.	Eksperimentator predstavlja majci i detetu sobu sa igračkama i napusti prostoriju.	Majka, dete i nepoznati
2.	Majka sedi u sobi sa igračkama, dete se igra.	Majka i dete
3.	Majci i detetu pridružuje se nepoznati	Majka, dete i nepoznati
4.	Majka izlazi iz sobe	Dete i nepoznati
5.	Majka se vraća u sobu, nepoznati izlazi	Majka i dete
6.	Majka izlazi	Samo dete
7.	Nepoznati se vraća	Dete i nepoznati
8.	Majka se vraća, nepoznati odlazi	Majka i dete

Na osnovu rezultata posmatranja deca su klasifikovana u tri grupe:

- Grupa A: nesigurno-izbegavajuća vezanost
- Grupa B: sigurna vezanost
- Grupa C: nesigurno-ambivalentna vezanost

Od 106 dece obuhvaćenih istraživanjem, u grupu A svrstano ih je 23 (21,70%), u grupu B 70 (66,04%) i u grupu C 13 (12,26%). U metaanalizi brojnih kroskulturalnih istraživanja (N = 1584), koju su izveli holandski psiholozi četvrt veka kasnije, potvrđeni su ovi nalazi.

Nesigurno-izbegavajuća vezanost (A) je kvalitet ugrožene vezanosti, u kojoj je dete slične (ne)aktivnosti i kada je sa majkom, samo ili u interakciji sa neznancem. Ne teže ka uspostavljanju socijalnih kontakata niti sa majkom niti sa nepoznatom osobom. Nije uznemireno za vreme odvojenosti od majke, kada je sa strancem; pri ponovnim susretom sa majkom ne pokazuju posebne znakove radosti i često se opiru kontaktu s njom.

Sigurno vezano dete (B) teži interakciji sa majkom i u njenom prisustvu istražuje i igra se, ostvaren kontakta želi da održi i opire se odvajanju. Odvajanje od majke ga pogađa - plače, teži za njim, u njenoj odsutnosti ne istražuje i ne igra se. Kad se majka vrati, obrađuje se, odmah se smiri i ponovo izražava snažnu težnju za interakcijom s njom i vraća ranijim aktivnostima.

Nesigurno-ambivalentna vezanost (C) je kvalitet ugrožene vezanosti u kojoj dete odaje utisak ambivalencije prema majci; može pokazivati opiranje kontaktu sa njom, a kad uspostavi interakciju traži veliku bliskost. Kad je sa neznancem ili je veoma ljuto ili je uadljivo pasivno. Pri ponovnim susretima sa majkom ambivalentno je, naizmenično traži kontakt s njom (fizički, vizuelno, verbalno), dok drugi put je ignoriše.

U novijim istraživanjima provere klasifikacije Ejnsofotove, nalazi ukazuju da je opravdano da se pored postojeće tri izdvoji i četvrta grupa vezanosti. Autori su je nazvali **grupa D - dezorganizovana ili dezorijentisana vezanost**.

Dezorganizovano/dezorijentisana vezanost (D) je kvalitet ugrožene vezanosti u kojoj dolazi do istovremene aktivacije inkompatibilnih sistema, bez koherentnog načina za prevazilaženje stresa koji izaziva separacija. Ugroženost dece se pre svega izražava u njihovom nepredvidljivom i ekstremnom ponašanju, i to kako u prisustvu majke tako u situacijama, u kojima su sama ili zajedno sa nepoznatom osobom. U ponovnim susretima sa majkom ponašaju se protivrečno, neočekivano npr. povratak ih uteši a onda iznenada počnu plakati, ili se npr. igraju a zatim iznenada splasnu u svojoj aktivnosti i traže blizinu majke sa jasnim depresivnim izrazom na licu.

Rezultati metaanalize većeg broja studija ukazuju da kvalitet detetove vezanosti za majku ili staraoca u najvećoj meri zavisao od ponašanja te osobe prema detetu, a u manjoj meri od detetovog temperamenta. Kada su majke imale problema (problemi ličnosti, kliničke smetnje, mučenje i zloupotrebe), oni su bili povezani sa ugroženim tipovima vezanosti; problemi dece (razvojno zaostajanje, težak oblik temperamenta) su, međutim, imali manji efekat na kvalitet vezanosti (van Ijzendoorn, Goldberg, Kroonenberg i Frenkel, 1993). U tabeli 15 prikazana je povezanost između tipa dečje afektivne vezanosti i preovlađujućeg ponašanja majke (staraoca).

Unutrašnji radni model

Na osnovu stečenih iskustava u razvojnim fazama afektivne vezanosti dete oblikuje trajan emocionalni odnos sa majkom (staraocem), koji je izvor sigurnosti, utehe i zaštite

bez obzira na njeno aktivno prisustvo u njegovoj blizini, jer emocionalni odnos s njom interiorizuju - razvijaju unutrašnji radni model vezanosti (URM).

Tabela 15: Povezanost između detetove vezanosti i preovlađujućeg stila vaspitanja deteta

TIP ODOJČETOVE/MALIŠANOVE VEZANOSTI	PREOVLADJUJUĆE PONAŠANJE REFERENTNE OSOBE
Sigurni (B)	Odzivnost, osetljivost, pažnja, naklonjenost, puno telesnih i vizuelnih kontakta, komunikacije, poštovanja samostalnosti, saradljivost, prihvatanje brige i odgovornosti za dete.
Izbegavajući (A)	Odbijanje telesnog, vizuelnog i drugih oblika komunikacije, izražavanje negativnog raspoloženja, relativna neodzivnost, neosetljivost i nezainteresovanost za dete, česta primena sile nad detetom.
Ambivalentni (C)	Nedоследno odzivanje, neosetljivost, naklonjenost, smušenost, preterana stimulacija.
Dezorganizovani/dezorijentisani (D)	Neodzivnost, zanemarivanje, zloupotreba.

Unutrašnji radni model afektivne vezanosti je kognitivno-afektivna struktura koja se sastojе se od tri osnovne komponente: **modela druge osobe** (da li je raspoloživa kada treba ili nije), **modela sebe** (da li je vredan-a nečijeg staranja ili nije) i **modela odnosa**. Svaki unutrašnji radni model je, po Bolbiju prilično verna slika onoga što se stvarno događa u socijalnoj ravni. Uz to URM predstavlja instancu odgovornu za stabilnost jednom uspostavljenih oblika vezanosti. Te mentalne reprezentacije emocionalnog odnosa deteta služe kao vodič pri oblikovanju svih kasnijih tesnih odnosa sa drugim ljudima (Bretherton, 1994).

Model sebe i model značajnih drugih

„Glavnu karakteristiku radnog modela sveta koji svako od nas gradi predstavlja našа pretpostavka o tome ko su osobe za koje se vezujemo, gde se mogu naći i kako očekujemo da odgovore. Slično, osnovna karakteristika radnog modela sebe koji ljudi grade jeste to do kog stepena je on prihvatljiv ili neprihvatljiv osobama za koje se vezuje. Na strukturi tih komplementarnih modela baziraju se pretpostavke osobe o tome kolika je mogućnost da *značajni drugi* budu dostupni i da odgovore ukoliko od njih potražimo podršku. Činjenica je da od strukture tih modela zavisi i to da li će se jedinka osećati sigurnom da su joj *značajni drugi* generalno dostupni ili će u manjem ili većem stepenu strahovati da joj nisu dostupne povremeno, često ili veoma često” (Bowlby, 1973).

URM sebe i značajnih drugih nalazi se u osnovi individualnih razlika navedenih tipova dečje afektivne vezanosti.

Deca A (izbegavajućeg) tipa imaju pozitivan model sebe i negativan model drugih.

Deca B (sigurnog) tipa imaju pozitivan model i sebe i drugih.

Deca C (ambivalentnog) tipa imaju negativan model sebe i pozitivan model drugih.

Deca D (dezorganizovanog) tipa imaju negativan model i sebe i drugih.

Nalazi istraživanja ukazuju na relativnu doslednost URM sa uzrastom. Međutim, otkriveno je da model nije uvek stabilan. Do značajnih promena najčešće dolazi: (a) ako radni modeli sebe i značajnih drugih ne prate razvojne promene (fizičkih, socijalnih i kognitivnih sposobnosti deteta); (b) kada se životne okolnosti drastično promene (u smeru poboljšanja ili pogoršanja). Do promene (akomodacije) URM dolazi ako su iskustva interakcije dosledno drugačija nego što su bila ranije. Nalazi istraživanja pokazuju da se to dešava kod 25% ispitanika.

URM odrasle osobe

Majka (staraoc) unosi u odnos sa detetom istoriju svojih vlastitih iskustava vezanosti (URM), koji se odražava kroz specifične forme njenog ponašanja sa detetom. Pitanje održivosti URM kroz životni vek, odnosno, interesovanje za URM odraslih, otvorilo je i pitanje njegove operacionalizacije. Na osnovu analize različitih istraživanja sistematizovane su sledeće *kategorije indikatora modela* (Collins & Read, 1994):

- a) uspomene iz detinjstva,
- b) stavovi prema vezivanju,
- c) ciljevi i potrebe u odnosu na vezu,
- d) strategija delovanja u afektivnoj vezi.

Tabela 16: Opisi indikatora za pojedine tipove vezanosti (Collins & Read, 1994, prema Stefanović-Stanojević, 2006.)

	SIGURNA VEZANOST	IZBEGAVAJUĆA VEZANOST	AMBIVALENTNA VEZANOST
USPOMENE IZ DETINJSTVA	Roditelji topli i osećajni.	Majke hladne i odbojne.	Očevi nepravedni.
STAVOVI PREMA VEZIVANJU	Visok nivo svesti o sopstvenoj vrednosti uz malo nesigurnosti. Doživljava da se drugima generalno dopada, pozitivnih namera. Drugima se može verovati. Orijentisan na međuljudske odnose.	Drugima se ne može verovati i na njih se ne može osloniti. Sumnja u iskrenost drugih. Nedostatak samopouzdanja u socijalnim odnosima. Nije orijentisan na međuljudske odnose.	Drugi su komplikovani i teški za razumevanje. Ljudi imaju nedovoljnu kontrolu nad sopstvenim životom.
CILJEVI I POTREBE U ODNOSU NA AFEKTIVNU VEZU	Potreba za intimnim vezama. Traži ravnotežu u bliskosti i autonomiju u vezama.	Potreba da se očuva distanca. Ograničava intimnost da bi zadovoljio potrebu za autonomijom. Veliki značaj pridaje materijalnom postignuću.	Potreba za ekstremnom intimnošću. Traži niže nivoe autonomije. Plaši se odbijanja.
STRATEGIJE	Negativne efekte modulira na konstruktivan način. Pokazuje sopstvenu uznemirenost.	Sa uznemirenošću izlazi na kraj tako što obuzdava bes. Minimalizovanje uznemirenosti, nema intimnih poveravanja.	Naglašeno ispoljavanje uznemirenosti i besa. Popustljivost, težnja prihvatanju.

Kolins i Rid ukazuju da URM utiče: na *kognitivne procese osobe*, usmerava *primarnu i sekundarnu emocionalnu reakciju* ličnosti i *reakcije u ponašanju* - ljudi biraju okruženja koja odgovaraju njihovim uverenjima o sebi i drugima.

Afektivno vezivanje odraslih

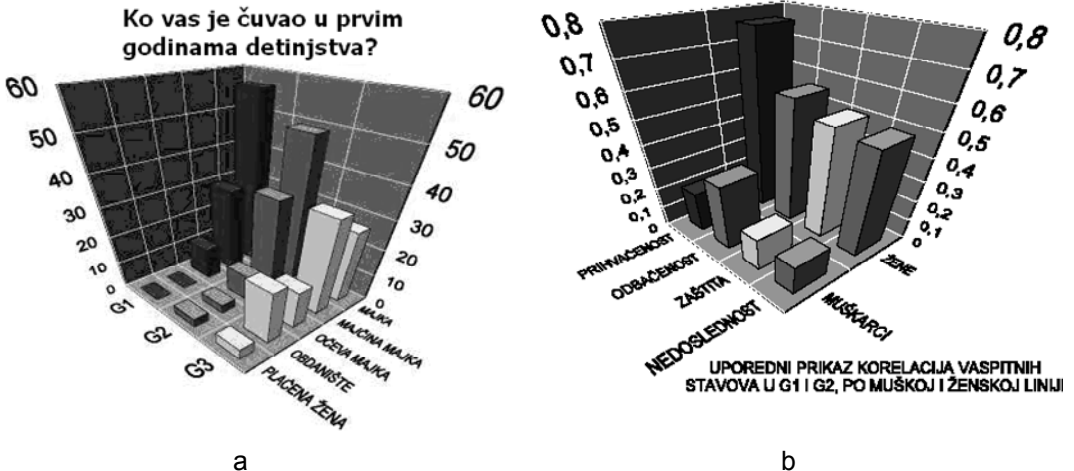
U poslednjim decenijama dvadesetog veka započinju intenzivnija istraživanja afektivne vezanosti adolescenata i odraslih osoba. U koncipiranju instrumenta ispitivanja (*Intervju za procenu afektivnog vezivanja odraslih*, George, Kaplan & Main, 1985) pošlo se od navednog stanovišta da URM utiče na kognitivne, afektivne i ponašajne procese.

Među brojnim istraživanjima posebnu pažnju privlače ona koja se bave *transgeneracijskim prenosom obrazaca afektivnog vezivanja*. Prvo istraživanje uradila je Mejn (Main et al., 1985), uporedila je roditelje i decu. Sledi veći broj istraživanja čiji su nalazi bili predmet metaanalize (van Ijzendoorn, 1995), sa ciljem procene podudarnosti između klasifikacija odraslih i klasifikacija dece. Dobijene su statistički značajne korelacije između ispitivanih obrazaca vezivanja.

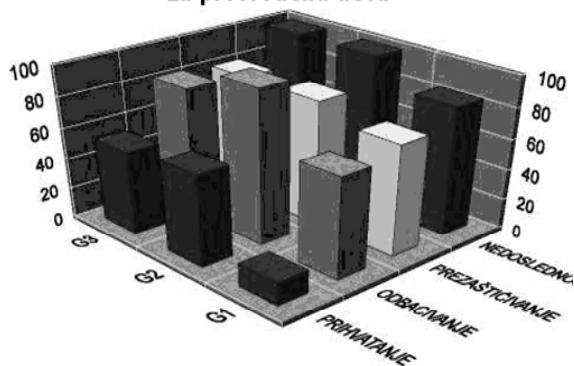
I kod nas je urađeno jedno istraživanje transgeneracijskog prenošenja afektivnih obrazaca (Stanojević, 2000). Istraživanjem su obuhvaćene tri generacije (bake, majke i deca) u 90 formalno kompletnih porodica. "Rezultati istraživanja potvrdili su hipotezu o transgeneracijskom prenosu, odnosno dobijena je značajna povezanost između vaspitnih stavova majki u prethodnim generacijama i kvaliteta afektivne baze deteta. Majke koje se osećaju prihvaćeno u odnosu na svoje majke odgajaju decu sa optimalnom bazom rasta i razvoja. Rezultati koji se odnose na povezanost između vaspitnih stavova odbacivanja, prezaštićivanja i nedoslednosti, statistički značajno su povezani sa maladaptivnom bazom rasta i razvoja deteta (slika 69b)." (Stanojević, 2006).

Nađeno je da na afektivnu bazu deteta bake imaju mnogo veći uticaj od očeva (63a, 63d), kao i da su prvorođena deca češća u grupi sa negativnim vaspitnim stavovima i maladaptivnom bazom (63c).

Slika 69: Prikaz transgeneracijskog prenosa afektivnih obrazaca

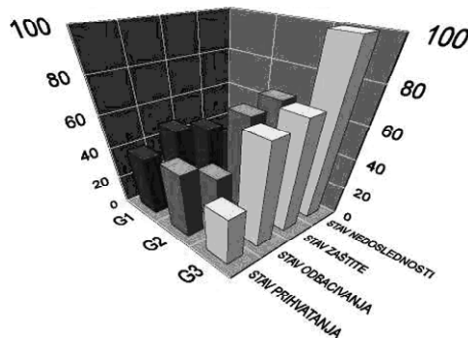


Prikaz afektivne vezanosti za prvorodenu decu



c

Zastupljenost situacija u kojima majčina majka čuva dete (u odnosu na homogene generacijske nizove)



d

Način tumačenja ranih iskustava vezanosti referentnih osoba (majka, otac, baba, deda) u toku intervjua omogućava istraživačima da prepoznaju URM odraslih. Autori ih klasifikuju u četiri kvalitativno drugačija radna modela vezanosti: sigurni, opušteni, preterano uključeni i nerazrešeni. Kvalitet tih modela kod majke (referentne osobe) se jasno povezuje sa kvalitetom detetove vezanosti za nju, kako prikazuje tabela 17.

Tabela 17: Povezanost između tipa detetove vezanosti i URM kod referentnih odraslih osoba
(Benoit i Parker, 1994; prema: Marjanović i sar., 2004)

Tip URM	Opis URM	Tip detetove vezanosti
Sigurni/autonomni	Objektivnost i uravnoteženost pri opisu iskustava iz detinjstva, kako pozitivnih tako i negativnih. Roditelje odrasli niti idealiziraju niti iznose zamerke prema njima. Njihova objašnjenje odnosa sa roditeljima su koherentne i uverljive.	Sigurni
Opušteni	Obezvređivanje značaja dečje vezanosti, težnja ka idealizovanju roditelja u odsutnosti sećanja na specifična iskustva. kada se odrasli prisećaju detinjstva, opisuju ga racionalno bez emocionalne konotacije.	Izbegavajući
Preterano uključeni	Svoja iskustva iz detinjstva odrasli opisuju vrlo emotivno, povremeno izražavajući ljutnju prema roditeljima. Preopterećeni su sećanjima na ranu vezanost i o njoj pričaju smušeno i nekoherentno.	Ambivalentni
Nerazrešeni	Odrasli ispoljavaju neke od karakteristika tri modela, istovremeno zaključuju dezorganizovano o sećanjima na "gubitak" referentne osobe-a ili na iskustva zloupotrebe.	Dezorganizovani/ dezorijentisani

Partnersko afektivno vezivanje

Iz dosadašnjeg izlaganja može se zaključiti da je mehanizam unutrašnjeg radnog modela ključni sistem u ontogenetskom razvojnom sledu. Emocionalnom dinamikom i ranog afektivnog i partnerskog odnosa upravlja isti sistem. Bolbi je isticao da se afektivna vezanost u odraslom dobu prenosi s figure roditelja na partnersku figuru, međutim, tek osamdesetih godina prošlog veka ova hipoteza je početa da se proverava, operacionalizuje i dobija empirijsku potvrdu. Pojmovi koji su definisani u afektivnom vezaivanju dece: *očuvanje blizine, protest odvajanju, sigurna baza (sklonište)* - počinju da se koriste kao okvir za razumevanje prirode i etiologije izolacije i intimnosti odraslih u partnerskim vezama. Istraživači uočavaju povezanost između partnerskih veza i (ne)adekvatnih odnosa sa roditeljima u detinjstvu.

Šejver i Hazan (Hazan & Shaver, 1988) ukazuju da se i odrasli osećaju bezbednije i sigurnije kada im je partner u blizini, dostupan i pun razumevanja. I odrasla osoba kada je u nevoljama obično se oslanja na partnera kao izvor sigurnosti, utehe i zaštite. Posmatranjem te interakcije može se još uočiti niz paralela između odnosa majka-dete i partnerskih odnosa. Vrste individualnih razlika primećene u odnosima dete-majka slične su individualnim razlikama identifikovanim u partnerskim odnosima.

Međutim, ubrzo je u istraživanjima došlo do kompleksijeg pristupa partnerskim odnosima, umesto pojednostavljenog korišćenja i prevođenja obrazaca dečije vezanosti. Hazan i Šejver (1987) su razvili test prinudnog izbora (Attachment Style Prototypes) jedne od opisane tri kvalitativno različite vrste partnerske afektivne vezanosti. Nakon ovog usledila su brojna istraživanja i poboljšanja metodologije prikupljanja podataka radi otkrivanja stilova afektivnog vezivanja partnera i individualnih razlika osoba koje pripadaju pojedinim tipovima vezivanja.

Bartolomju (Bartholomew, 1994) daje model četiri kategorije vezanosti adolescenata i odraslih. Model je izveden iz Bolbijevog unutrašnjeg radnog modela afektivne vezanosti. Model sebe i model drugog su dihotomni (pozitivni i negativni); u osnovi ovih modela su dimenzije anksioznosti i odbacivanja.

Obradom podataka prikupljenih Upitnikom o bliskim vezama (*Relationship Questionnaire*) sa 36 ajtema i korišćenjem faktorske analize autor izdvaja četiri glavna stila vezanosti: sigurni, preokupirani, odbacujući i bojažljivi stil vezanosti (tabela 18).

Tabela 18: Stilovi partnerske vezanosti (Bartholomew, 1994, prema Stefanović-Stanojević, 2006)

		MODEL SEBE		
		(Anksioznost)		
		Pozitivno (niska)	Negativno (visoka)	
MODEL DRUGIH	(Odbacivanje)	Pozitivno (nisko)	SIGURNOST: dobar odnos intimnosti i autonomije	PREOKUPIRANOST: ambivalentnost, visoka zavisnost, potreba za pripadanjem, kontrola.
		Negativno (visoko)	IZBEGAVANJE: poricanje vezanosti, odbacivanje, naglašena nezavisnost.	BOJAŽLJIVOST: strah od vezivanja, izbegavanje, socijalno povlačenje.

Sigurni stil partnerske vezanosti određuju niska anksioznost i nisko izbegavanje (pozitivan model sebe i pozitivan model drugih).

Izbegavajući stil partnerske vezanosti određuje niska anksioznosti i visoko izbegavanje (pozitivni model sebe i negativni model drugog).

Preokupirani stil partnerske vezanosti je obrazac s visokom anksioznošću i niskim izbegavanjem (negativnim modelom sebe i pozitivnim modelom drugih).

Bojažljivi stil partnerske vezanosti definisan je visokom anksioznošću i visokim izbegavanjem (negativnim modelom sebe i negativnim modelom drugog).

Empirijskom proverom vrednosti modela autorka je došla do zaključka da je on primenljiv i na bliske prijateljske i partnerske odnose vezanosti adolescenata i na iskustva u bračnim odnosima odraslih (Bartholomew, 1994).

(Uporediti sa prikazom razvoja partnerstva /koje daju autori: Udry, 1974; Sternberg, 1986; Rice, 1998/, u poglavlju *Odraslo doba*).

Manjkavosti i pozitivni doprinosi teorije afektivnog vezivanja

Mirić i Dimitrijević (2006) smatraju da problem o poreklu afektivne vezanosti i čovekove socijalnosti u teoriji nije rešen onako ubedljivo kao što se to često uzima. Oni glavnim nedostatkom smatraju ostajanje teorije unutar biološko-evolucionističkih okvira koje je prvobitno ocrtao Bolbi. U teoriju su mogla biti ugrađena nova saznanja razvojne psihologije o detetu (npr. mogućnosti diskriminacije, učenja i pamćenja, potrebi za sigurnošću).

Pozitivni doprinosu Bolbijeve teorije afektivnog vezivanja su daleko brojniji. Od svog nastanka teorija ima jedinstven status u psihologiji i već pola veka inspiriše izuzetan broj radova koji utiču na dalja istraživanja i na kliničku praksu, a oni donose i povratne uticaje na teoriju.

Stefanović-Stanojević (2006) ukazuje na veličinu pređenog razvojnog puta teorije. Dok su rani radovi istraživali odnos majka-dete, fokus istraživanja više nije samo na tom odnosu, već na pojedincu - afektivno vezivanje se ne posmatra više samo kao relacionala karakteristika već kao individualno svojstvo ličnosti. Od početnog usmerenja na prirodu i poreklo čovekove osećajnosti, ona postaje teorija emocionalnog razvoja čoveka. "Mehanizam unutrašnjeg radnog modela ključni je pojam u opisanom razvojnom sledu."

Pedagoške implikacije teorije i empirijskih nalaza prikupljenih u prethodnih pet decenija, od posebne su važnosti naročito za krizne situacije razvoja u ontogenezi (stpanju deteta u vrtić, polasku u školu, razvoju identiteta ličnosti, izboru partnera, porodičnoj interakciji). Nalzi ukazuju da sigurna vezanost predstavlja zaštitni činilac u detetovom (adolescentovom) daljem razvoju, različiti tipovi ugrožene vezanosti pak činilac rizika. Ako objekt vezivanja (majka i druge referentne osobe) unosi u odnos sa detetom istoriju svojih vlastitih iskustava vezanosti, koji se odražava kroz specifične forme njenog ponašanja u interakciji, onda je osoba sa sigurnim/ autonomnim URM najpoželjnija za vaspitača (u porodici, vrtiću, školi ...).

Istraživači su utvrdili, da su odojčad, koja su bila sigurno vezana za majku i koju su takođe u vrtiću uvrstili u grupu sigurne afektivne vezanosti za vaspitačicu, igrali na razvojno višem nivou i češće uspostavljali socijalne interakcije sa vršnjacima, nego deca, koji su bili uvršćena u grupu ambivalentne ili izbegavajuće vezanosti (Howes i Hamilton, 1992,1993).

Sigurno vezana deca koja ne moraju da vode računa o fizičkoj i psihološkoj pristupačnosti osobe za koju su primarno vezana mogu imati bolju pažnju (veći kapacitet

radne memorije) od ostale dece. Kod njih je na početku školovanja razvijenije metakognitivno funkcionisanje nego kod nesigurno vezane dece. Mejn (Main, 1973) ukazuje da je to zbog činjenice što sigurno vezana deca imaju "više epistemološkog ,prostora' u kome mogu da preispituju svoje akcije, situacije ili misaone procese, budući da ti procesi nisu odeljeni". To je jedan od značajnih faktora njiove uspešnosti u školi.

Nalazi ukazuju da porodica, koja adolescentu predstavlja "sigurnu bazu", iz koje može samostalno da istražuje i isprobava različite životne alternative, podstiče razvoj adolescentovog identiteta. Roditelji sa *sigurnim* unutrašnjim modelom vezanosti primaju proces odvajanja od dece u adolescenciji kao pozitivnu komponentu njihovog razvoja i obezbeđuju im sigurnost sa svojom dostupnošću, kada im je potrebna.

Stare osobe koji se u svojoj socijalnoj okolini osećaju sigurno, efikasnije se suočavaju sa raznim teškoćama koje donosi taj životni period.

U opisu empirijskih nalaza o afektivnom vezivanju ukazali smo da su identifikovani specifični obrasci afektivnog vezivanja u različitim životnim fazama, istraživači su prikazali i rastuću diferencijaciju tih obrazaca; svi ti nalazi omogućavaju i obavezuju da se promišlja o njihovim pedagoškim implikacijama.

RANO DETINJSTVO

Za razvoj u **periodu ranog detinjstva**, od treće do šeste godine ili do nicanja prvih stalnih zuba, posebno je karakteristično uvećanje igrovne aktivnosti, ekspanzija razvoja simboličkih funkcija i imaginacije i intuitivnog mišljenja. U tom periodu se razvija govor, formiraju predstave, dolazi do "interiorizacije" radnje. Dete postaje sve samostalnije u pogledu brige za sebe, obavljanju svakodnevnih aktivnosti i ima viši nivo tolerancije za "odvajanja" od roditelja.

Razvojni psiholozi u **ranom detinjstvu** posebno izučavaju:

- odlike telesnog razvoja
- odlike motornog razvoja
- kognitivni razvoj:
 - razvoj čulne osetljivosti i opažanja,
 - razvoj učenja i pamćenja,
 - razvoj inteligencije,
- emocionalni i socijalni razvoj
- razvoj ličnosti

Telesni razvoj

Intenzivno povećanje imamo u ranom detinjstvu i u vreme puberteta. U ovom periodu rast je umeren (tabela 19; slika 56).

Tabela 19: Promene telesne visine i težine u ranom detinjstvu

Uzrast godina	Visina u cm		Težina u kgr	
	M	Ž	M	Ž
3	95	87	16	16
4	107	107	19	19
5	115	113	23	22
6	120	117	24	24

I u periodu ranog detinjstva pojedini delovi tela rastu različitom brzinom. Od treće do šeste godine procentualno učešće glave u visini smanjuje se za 5% a za isto vreme učešće nogu povećava za 5%. Za isti period se učešće trupa i ruku ne menja (tabela 20).

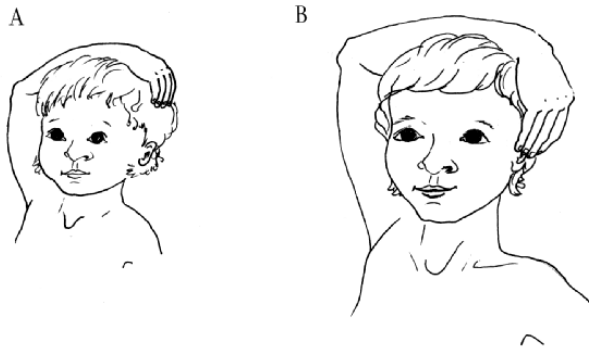
Tabela 20: Promene procentualnog učešća pojedinih delova tela u telesnoj visini

Starost	Glava i vrat	Trup	Ruke	Noge
Pri rođenju	30	45	10	15
2 g	20	50	10	20
6 g	15	50	10	25
Odrasli	10	50	10	30

Tabela 20 pokazuje da na ranijim uzrastima preovlađuje dimenzija glave nad trupom, a trupa nad ekstremitetima. Sledi dinamika rasta, koji uzrokuje intenzivniji rast od periferije ka centru. Tako se npr. prvo povećavaju dlanovi i stopala, slede podlaktice i golenice, zatim nadlaktice i butine i na kraju trup.

Slika 70 prikazuje tzv. filipinski test koji bi trebalo da uspešno reši dete koje ima fizičku zrelost za polazak u školu. Prikaz A - obim glave još dominira i dete ne doseže uvo - rano detinjstvo. Prikaz B - ruke deteta sa 6-7 godina rastu brže od glave i dete lako doseže uvo na suprotnoj strani (srednje detinjstvo).

Slika 70: Filipinski test (A rano i B srednje detinjstvo, prema: Flugel, 1986)



Proces dentacije

Na kraju ranog detinjstva (6-7 god.), mlečne zube (20) počinje da smenjuje faza stalnih zuba (32) koja se završava krajem adolescencije nicanjem umnjaka. (Proces dentacije povezan je sa psihičkim razvojem; već smo naveli da je korišćen kao kriterijum periodizacije).

Značajnu ulogu u menjanju razmera imaju promene u *skeletnom sistemu*. U ranom i srednjem detinjstvu najbrže raste donja vilica, koja se prilagođava izrastanju zuba. U toku ovog perioda intenzivno se nastavlja proces osifikacije. Telesnoj *muskulaturi* šestogodišnjeg deteta je svojstvena slaba razvijenost tetiva i ligamenata pa stoga nije u stanju da izdrži velika naprezanja. Oko 6-7 godina dobro su razvijeni krupni mišići trupa i udova, ali su slabije razvijeni sitniji mišići leđa značajni za pravilno držanje kičmenog stuba (Andropova i Koljcova, 1986, 17. str.).

Motorni razvoj

Krupna motorika

U četvrtoj godini dete može da hoda po pravoj liniji, vozi tricikl, u trku šutira loptu, preskače prepreku širine 20 cm. Poskakivanje i preskakanje predstavlja dva oblika skakanja, koja deca često izvode u dečjim igrama i plesovima. Te dve sposobnosti se razvijaju nakon dečje treće godine, u petoj i šestoj godini deca skaču i preskaču predmete veoma tačno i usklađeno. U periodu 4-5 godina dete može da u trčanju menja pravac, ovladava stajanjem na prstima, da skakuće na jednoj nozi. U 5-6 godini u skoku hvata loptu i precizno je baca. Vozi bicikl.

Preduslovu za rast *telesne snage* su razvijene odgovarajuće mišićne strukture, kontrola mišića i sposobnost koordinisanog kretanja. Najveći problem do 5. godine je sa koordinacijom. Najveći napor za predškolsko dete je smireno hodanje u koloni: monotonost + neprestano kočenje + ponovno ubrzavanje (skladna koordinacija razvija se tek oko 10. godine). Ovo treba da imaju u vidu vaspitačice u vrtićima kad planiraju grupne šetnje dece.

Fina motorika

U 3-4 godini dete u pokušaju da nacrtava čoveka crta "punoglavca". Precrtava kvadrat i kopira nekoliko štampanih slova. U trećoj godini deca mogu da natoče tečnost u šolju, počinju upotrebljavati viljušku, u petoj godini koriste kompletan pribor za jelo. Crta figuru čoveka koja ima trup i noge (5 - 6 g), zatim se pojavljuju ruke (7 g). Precrtava trougao, boji crteže (5 g), palcem može da dotakne svaki prst (6 g), prepisuje sva štampana slova (6 g).

Odlike razvoja fine motorike u ranom detinjstvu uočavamo praćenjem detetovih veština u oblačenju: u 4 godini oblači se uz pomaganje, ima teškoće u zakopčavanju dugmadi; u 6-7 godini oblači se i obuva samo, zakopčava dugmad i vezuje pertle.

Dete i sport

Pojedinci, koji se još u detinjstvu bave takmičarskim sportovima, razvijaju efikasnije strategije za suočavanje sa stresom nego njihovi vršnjaci "nesportaši".

Usporen motorni razvoj često utiče na tok celokupnog dečjeg razvoja - ličnosti.

Kognitivni razvoj

Razvoj čulne osetljivosti i opažaja

Funkcionalno osposobljavanje čula teče sa napredovanjem procesa mijelinizacije i sve većim učešćem korteksa u kontroli i regulaciji senzomotornih procesa. Do ovog uzrasta deca su napredovala u korišćenju svih čula. Kod dece je razvijeno je složeno opažanje i dete aktivno istražuje okolinu. Razvrstava predmete po boji i veličini. Shvata odnos dela i celine. Od 4. godine povezuje boje sa imenom, u 5. pored osnovnih boja znaju i neke prelazne tonove; na tom uzrastu razlikuju i svetline. Veliki značaj za uočavanje boja kao specifičnih kvaliteta ima veza između boje i predmeta. Prepoznaje stvari opipavanjem bez gledanja. Prepoznaje izvor bola (5 g). Razlikuje i prepoznaje zvuke i glasove. Deca od 3-5 godina u pevanju reprodukuju samo ritmičku liniju. Od 5. godine javlja se preciznije razlikovanje visina i melodije, ali je još uvek superiornije razlikovanje ritma i tempa. Oštrina tonalnog sluha se uvećava do puberteta, i to za sve frekvencije. Sa uzrastom raste i oštrina sluha za govor. U 6-7 godini oštrina vida, širina vidnog polja, sposobnost perifernog viđenja je skoro kao kod odraslih.

Oštrina vida raste do 14-15 godine. Ono što dete u 4-5 godini vidi na 210 sm, u 6-7 godini na 300 sm a u 14-15 godini opaža na 475 sm (u ogledu je korišćen prsten R = 7 mm sa prekidom od 1 mm).

Opazanje veličine brže napreduje u slučajevima kada veličina postane oznaka za izbor predmeta; od 3-7 godine deca sve više uviđaju odnose veličina.

Opazanje forme je najčešće bilo predmet eksperimentalnih istraživanja. Na osnovu kojih obeležja odojčeta od 3-4 m razlikuje formu? Nalazi ruskih psihologa su saglasni da je

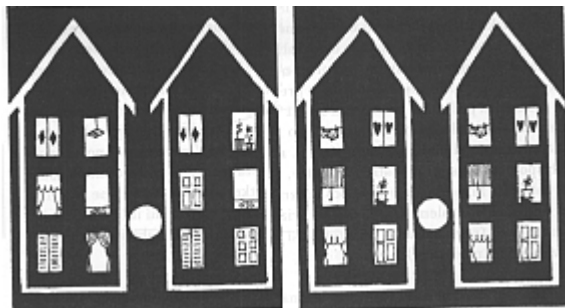
za formiranje kompleksa obeležja na osnovu kojih se opaža forma potrebno vreme. Pored selektivne vizuelne fiksacije, dete koristi predmetnu radnju za upoznavanje forme. Ruski psiholozi posebno naglašavaju vezu između oka i ruku u razvoju opažanja. Opažanje izučavaju u kontekstu aktivnosti jer postoji njihova razvojna i funkcionalna povezanost. Sve do 3-4 godine praktično manipulisanje daje bolje rezultate nego vizuelno upoznavanje predmeta. Tek od 5. godine vizuelno upoznavanje postaje efikasnije. Kod dece od 6-7 godina taktilno-motorna komponenta već postaje suvišna za vizuelnu analizu forme.

U eksperimentima koji su imali za cilj da decu nauče opažanju forme, uočeno je da na uzrastu 3-4 godine forma još nije izdvojena kao obeležje (znak) predmeta, već je nerazdvojno povezana sa predmetom. Od 5-7 godina deca počinju da izdvajaju formu kao jedan od znakova predmeta. To je upravo prelazna etapa od predmetno-praktične faze u razvoju opažanja na perceptivnu aktivnost u pravom smislu. Karakteristične crte perceptivnih operacija su njihova podrobnost i sukcesivnost. Otuda se pokreti očiju mogu koristiti kao indikatori procesa opažanja. Upravo na osnovu analize snimaka očiju ustanovljeno je da se razlikuju perceptivne operacije upoznavanja forme i prepoznavanja forme.

Pokreti očiju mogu koristiti kao indikatori procesa opažanja. Upravo na osnovu analize snimaka očiju ustanovljeno je da se razlikuju perceptivne operacije upoznavanja forme i prepoznavanja forme.

Na osnovu informacija o pokretu očiju praćen je razvoj vizuelnog opažanja forme. Deca od tri godine ne ispituju predmet, fiksacije su duge i retke; u 4-5 godini započinje aktivnost istraživanja forme; u 6-7 godini oči kratkim fiksacijama **sistematski modeluju formu** figure sa svim njenim osobenostima, što kasnije daje nepogrešivo prepoznavanje. Pri ispitivanju da li je kod dece razvijena sposobnost aktivnog perceptivnog pretraživanja i analize objekta vrši se snimanje pokreta očiju u toku rešavanja testovnih zadataka (videti sliku 71).

Slika 71: Da li su prozori na kućama isti ili različiti (Vurpillot, 1968, prema: Marjanović i sar., 2004)



U istraživanje su uključena deca od 4-8 godina. Mlađa dece nisu imala nikakvog plana za rešavanje zadatka, često su upoređivala prozore na različitim mestima i slučajnim redosledom. Starija dece su koristila sistematsku kontrolu (od gore i levo - desno, leva kuća - desna kuća) i onda, kada su ustanovila prvu razliku među prozorima, zaključila, da se kuće razlikuju. Ovaj ogled je istovremeno ilustracija za korišćenje pažnje pri opažanju. Mlađa deca koriste nenamernu pažnju a starija deca sve više koriste namernu pažnju.

Upravo i proces obuke, kako da se senzorno učenje usavrši, usredsređen je na savlađivanje sistema operacija kojima se istražuje figura (Zinčenko, 1967). Rezultat

obuke je da se deca usredsređuju na ona obeležja koja daju najveću informaciju; u toj fazi se ostvaruje veća interiorizacija perceptivnog procesa i formira unutrašnji model figure. Ova obeležja kasnije opažena, u procesu prepoznavanja, aktuelizuju unutrašnji model i dovode do trenutnog uviđanja svojstva predmeta koji se opaža. To znači da usavršena forma opažanja nastaje kao rezultat dužeg uticaja praktičnog iskustva i učenja. U saznoj aktivnosti deca preuzimaju socijalnu kulturu, senzorno iskustvo sredine: govorne foneme, sisteme muzičkih zvukova, geometrijske oblike... i sve ih označavaju pomoću jezika.

Proces socijalizacije deteta od početka je svesno usmeravan, pa i proces opažanja treba posmatrati kao socijalno usmerenu i socijalno posredovanu aktivnost. U toku školovanja dalje se razvijaju sposobnosti opažanja.

Razvoj pamćenja

Dete od 3-4 godine ponavlja četiri broja ili rečenice od šest reči; od 5 godina ponavlja niz od pet brojeva ili rečenicu od osam reči. U četvrtoj godini prepoznaje osobu i posle rastanka od godinu dana.

Na uzrastu 4-5 godine počinje razvoj *namernog zapamćivanja i sećanja*. Ali dete najpre shvati cilj da nešto treba da zapamti pa tek postepeno otkriva operacije zapamćivanja. Dete u igrovnoj aktivnosti otkriva da ne može nečega da se seti što mu je tada potrebno; to utiče na formiranje operacija voljnog zapamćivanja. Prvi pokušaji su vezani za prosto ponavljanje onoga što želi da upamti. U 6. godini javlja se početna logička analiza i osmišljavanje onoga što treba da se upamti. Tada dolazi do povećanja obima pamćenja. Međutim, sve do sedme godine uspešnije je spontano nego voljno pamćenje. U 7. godini namerno pamćenje i sećanje imaju svoj cilj i razvijenije tehnike zapamćivanja; na tom uzrastu vodeću ulogu ima govor radi uspostavljanja smisaonih veza (v. tabelu 21).

Tabela 21: Porast efikasnosti zapamćivanja konkretnog i verbalnog materijala (Kornienko, 1955 prema: Endovicka, 1967)

Uzrast	M reprodukovanih predmeta	M reprodukovanih imena poznatih predmeta	M reprodukovanih imena nepoznatih predmeta
3-4	3.9	1.8	0.0
4-5	4.4	3.6	0.3
5-6	5.1	4.6	0.6
6-7	5.6	4.8	1.8

Od 6-7 godine zapaža se porast razvoja verbalno-logičkog pamćenja, semantičkog pamćenja i razvija sposobnost sistematizacije, uz korišćenje smisaonih i kauzalnih veza pri klasifikaciji predmeta i pojava.

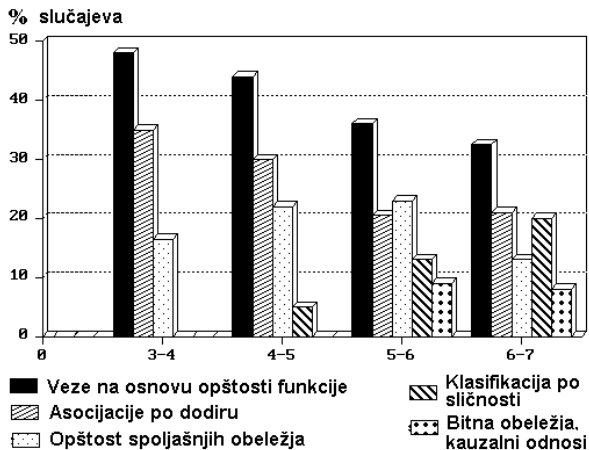
U poređenju sa prvim detinjstvom pamćenje deca u ranom detinjstvu odlikuje:

- ◆ veći kapacitet radne memorije (tabela 22) i veća brzina u preradi informacija;
- ◆ bolje izgrađene strategije pamćenja, deca ih koriste više i češće, njihova upotreba je efikasnija i fleksibilnija;
- ◆ razvoj metakognicije - starija deca bolje razumeju, kako pamćenje deluje, i mogu to ponašanje da upotrebe za izbor strategija pamćenja, smisaonije upotrebe izvora i slično;
- ◆ više znanja o sadržajima, jasnije znanje o vrstama sadržaja, koje moraju da zapamte.

Tabela 22: Povećanje opsega radnog pamćenja sa uzrastom

Uzrast	1 g	3-4 g	5-6 g	7-8 g	15 g
Elementata	1	2	4	5-6	7-8

Endovicka nalazi da na uzrastu od 3-7 godine preovlađuje uspostavljenje veza na osnovu opštosti funkcije; od 5-7 godine u porastu je uspostavljanje veza na osnovu spoljašnjih obeležja, svrstavanja po sličnosti, bitnim obeležjima i kauzalnim odnosima materijala koji se pamti (v. sliku 66).



Slika 72: Intelektualne operacije koje dete koristi pri zapamćivanju (prema: Endovicka, 1967)

Sa razvojem pojmova, koji u sebi sadrže karakteristike cele klase objekata, uvećava se semantičko pamćenje.

Intelektualni razvoj

O razvoju mišljenja i inteligencije u ranom detinjstvu bilo je govora u Pijažeevoj teoriji kognitivnog razvoja (v. Preoperacioni stadijum str. 62 i Kritike nekih postavki i nalaza Pijažea, str. 75) i u Kulturno-istorijskoj teoriji Vigotskog (v. odeljak o sledbenicima Vigotskog, str. 96).

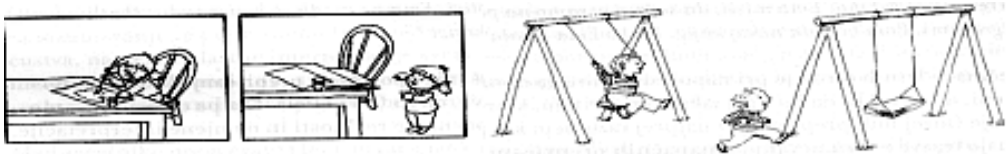
Teorija uma

Savremeni razvojni psiholozi (Wellman, 1990). ukazuju da među začetnike proučavanja **teorije uma** možemo uvrstiti Pijažea (1939), jer je sa postavljanjem pitanja detetu, kao što su *Odakle dolaze snovi? Šta misliš o tome?*, upućivao ih ka poimanju (svesnosti) svojih mentalnih procesa i mentalnih procesa drugih. Pijaže je na osnovu odgovora zaključio, da deca do šeste godine starosti ne prave razliku između mišljenja odn. snova i realnih fizičkih entiteta; takav način mišljenja nazvao je **realizmom**.

Teorija uma su misli i uverenja, koja se odnose na misaoni svet. Odnosi se na pojedinačno poimanje i razumevanje vlastitih mentalnih stanja i mentalnih stanja drugih ljudi (Marjanović i sar., 2004). Rezultati više novijih istraživanja pokazuju, da na uzrastu između druge i pete godine dolazi do značajnih promena u razvoju teorije uma. Dok je Pijaže

zahtevao da deca svoje razumevanje zadatka posreduju verbalno, u novijim istraživanjima autori koriste objekte i reči, koji su detetu bili bliskiji i zanimljiviji. Nalazi ukazuju da trogodišnja deca prave razliku između pravog i zamišljenog. Sama se mogu pretvarati ("ko bajagi") i takođe znaju, kada se drugi pretvaraju. U teoriji uma igra značajnu ulogu takođe detetova sposobnost razlikovanja između prividnog i stvarnog. Flavel (Flavell, 1983) nalazi da trogodišnja deca još ne razumeju da je spoljašnji izgled predmeta odn. njegova pojavnost samo njegova reprezentacija. Trogodišnje dete kad gleda sneg kaže da je beo, kad sneg gleda kriz zelene naočari kaže da je zelen. Posle četvrte godine starosti deca razumeju da je jedna od reprezentacija pogrešna. Od četvrte godine starosti deca razvijaju i metareprezentacijske sposobnosti razumevanja namera i razumeju uzročnu povezanost između namere i aktivnosti. Sa razvojem ovih sposobnosti dete nameru povezuje sa mentalnim stanjem a ne aktivnošću (slika 73).

Slika 73: Primer zadatka za ocenjivanje prepoznavanja namere (prema: Marjanović i sar., 2004)



Na pitanje *Koja devojčica ide da crta? Koji dečak bi se rado ljuljao?* tačno odgovara 13% trogodišnje, 44% četvorogodišnje, 61% petogodišnje. Nađeno je da uporedo teku razvoj razumevanja namere i pogrešnog ubeđenja (slika 74).

Slika 74: Zadatak za utvrđivanje sposobnosti razumevanja pogrešnog ubeđenja (prema: Marjanović i sar., 2004)

<p>To je Nika. Nika ima korpu.</p>		<p>To je Ana. Ana ima kutiju.</p>
<p>Nika ima kliker. Kliker je stavila u svoju korpu.</p>		<p>Ana uzima kliker iz korpe i stavlja ga u kutiju.</p>
<p>Nika ode u šetnju.</p>		
<p>Sada se vraća Nika. Želi da se igra sa svojim klikerom. Šta misliš gde će tražiti svoj kliker?</p>		

Dok trogodišnja deca polaze od stvarne situacije i prosuđuju u skladu s njom (da će Nika tražiti kliker u kutiji), četvorogodišnja deca odgovaraju pravilno (da će Nika tražiti kliker u korpi) polazeći od toga da ona nezna da je kliker premešten. Prikazani zadatak uključuje ubeđenje prvog reda (prva osoba zna šta druga osoba misli); ubeđenje drugog reda je složenije (prva osoba treba da zna šta druga osoba misli o trećoj osobi), jer zahteva viši nivo reprezentacije.

Tabela 23 prikazuje kako autori koji su istraživali ovu oblast (Wellman & Perner) prikazuju razvojni tok teorije uma.

Tabela 23: Poređenje razvojnih stupnjeva

Wellman	Perner
1. Psihologija želja (starost 2 g)	1. Situaciona teorija ponašanja (starost od 18 meseci i više)
2. Psihologija ubeđenja, želja (starost 3 g)	2. Reprezentaciona teorija uma (starost od 4 odn. 5 godina i više)
3. Ubeđenja kao interpretacija i reprezentacija (starost od 4 do 6 g)	

Emocionalno-socijalni razvoj u ranom detinjstvu

Dete u 4 godini ima kontrolu izlučivanja i steklo je navike higijene. Samostalno se priprema za spavanje. Sa vršnjacima je sve češće u kooperativnoj igri i počinje da prihvata jednostavna pravila igre. U petoj godini može sâmo da ide u toalet. U igri se radije druže sa osobama istog pola. Može samo da postavi sto za sebe. Koristi kompletan pribor za jelo; počinje samo da kupuje u prodavnici. Može da odlaže zadovoljenje potreba. U 6-7 godini poštuje pravila igre sa vršnjacima. U stanju je da se postavi i u ulogu druge osobe i razume njeno stanovište. Pokazuje zaštitnički stav prema mlađoj deci. Sposobnost pravilnog prepoznavanja i razumevanja emocija drugih ima značajnu ulogu u socijalnim odnosima pojedinca. Pretežno je rezultat učenja, jer uključuje znanje o značaju različitih situacija, gestova, vlastitih emocionalnih reakcija itd., koje dobijamo sa iskustvom. Bira omiljenog druga i ide samo kod njega kući. Kvalitet vršnjačkih odnosa kod dece u ovom periodu je pozitivno povezan sa ekstravertnošću, omiljenošću dece među vršnjacima i emocionalnom stabilnošću.

Razvoj komunikacije u ranom detinjstvu

Komunikacija i interakcija su nužan uslov dečjeg razvoja. Komunikacija je interakcija putem znakova: neverbalnih (izraza lica, pogleda, mimike, pantomime, gestova) i verbalnih. Komunikacija se takođe razvija i menja i ima razne oblike. U prvom detinjstvu razvile su se afektivna i gestovna komunikacija; u ranom detinjstvu dominiraju sazajna i socijalna komunikacija.

Sazajnu komunikaciju - pokreće dečja potreba za saznavanjem ali i potreba za uvažavanjem od odraslih i njihovom pohvalom; njenu dominaciju označava pojavljivanje velikog broja dečjih pitanja. Dete je veoma radoznalo i tu svoju želju za znanjem može zadovoljiti u komunikaciji sa odraslim. Odrasli se sada pojavljuje pred detetom u svojstvu "erudite sposobnog da razreši sve nedoumice deteta, da dâ nužne podatke, da obezbedi neophodne informacije" (Lisina, 1986). Dete traži odgovor i sluša objašnjenja ako su ona

u skladu sa njegovom radoznalošću. Kako detetu odgovarati? Razvojni psiholozi kažu da je najbolje da odrasla osoba, kojoj dete postavlja pitanja, daje takve odgovore koji će izazivati novo pitanje deteta. Dete je usredsređeno na ono što ga interesuje a ne na odraslog koji mu tu pojavu objašnjava; dete je u stanju da uči po programu koji samo određuje, a program odraslog je uspešan ako se uklapa u dečji program (Vigotski). Kod ovog oblika komunikacije izražena je potreba deteta za *uvažavanjem, cenjenjem*; bez tog preduslova dete ne može realizovati svoju želju za saznavanjem.

Socijalna komunikacija - se javlja pri kraju predškolskog uzrasta. I za nju je karakteristična velika dečja radoznalost ali se ovoga puta pitanja dece odnose na socijalne pojave, na svet ljudi i njihovih odnosa, prava, dužnosti i obaveza. Dete kao da prvi put otkriva odraslog u većem broju svojstava i funkcija. Dolazi do znatno dubljeg i diferenciranijeg opažanja i procenjivanja odraslih ljudi. Dete postaje svesno da odrasli može imati različite funkcije i da su neka specifična ponašanja vezana upravo za te funkcije. Dominantan motiv kod ovog oblika komunikacije je *usmerenje deteta na partnera*, socijalne uloge i odnose. Ličnosni motivi u samoj komunikaciji dobijaju svoje konačno zadovoljenje. Dok se ranije radilo o tome da dete aktivno učestvuje u komunikaciji (najčešće sa poznatima, prema kojima postoje i jake emocionalne veze) sada dete, zahvaljujući ukupnom razvoju, postaje svesno tih odnosa. Menja se, znači, odnos prema odraslom. Usled toga dete je u stanju da se usredsredi na odraslog i na sama objašnjenja odraslog: ono je u stanju ne samo da gleda, već i da vidi, ne samo da sluša, nego i da čuje, ono može da sledi instrukcije odraslih. Ta promena odnosa prema odraslom omogućava detetu da se usredsredi na zadatak, da ga prihvati i da ne reaguje na zbivanja u okolini. Kod deteta sa ovim oblikom komunikacije snažno je izražena *potreba za uzajamnim razumevanjem i empatijom*, i kao posledica toga, adekvatnije reagovanje na pohvale i prekore odraslih. Pohvale ga vesele, one su mu prijatne. Prekori ga, naravno, ljute ali ono prihvata da uskladi svoju aktivnost sa primedbama odraslih. Važno mu je da postigne sa odraslima "zajedništvo pogleda i ocena" (Lisina, 1986).

Otuda ruski autori govore o komunikativnoj zrelosti za polazak u školu. Ta se zrelost ispoljava u odnosu "prema odraslom kao učitelju, sa jedne strane, i sopstvenom položaju učenika, sa druge strane" (Smirnova, 1980). To faktički znači da dete sa ovakvom komunikacijom shvata uslovnost situacije i da se ponaša na nov način, tj. kao učenik. Orijentacija na partnera u komunikaciji omogućava praćenje onoga što se izlaže, objašnjava, pa usled toga i prihvatanje zadataka i cilja učenja, a ne samo predmetnog sadržaja zadatka. Dalje, dete je u stanju da se ne ponaša impulsivno i reaguje na neposrednu situaciju, već da uzme u obzir šire okolnosti, tj. specifičnost situacije, ono uvažava funkciju i ulogu učitelja i svoju ulogu učenika. Njegovo je ponašanje uslovljeno ukupnim kontekstom i podređeno je cilju (*voljno-kontekstna komunikacija*). Dete se orijentiše ne samo na neposredne odnose sa odraslima, ne samo na trenutnu situaciju, već i na svesno prihvaćene zadatke, norme, pravila. Shvatajući uslovnost situacija dete u samoocenu unosi povratne informacije, razlikuje pojedine (vaspitne) postupke od opšteg stava vaspitača prema sebi. Ponašanja se intelektualizuju, postaju shvaćena, a ta shvaćenost (ili svest o...) omogućava pojavu voljnosti funkcija i ponašanja.

Dečje predstave o drugima

Razvoj samosvesti, ja-koncepta, ima odlučujuću ulogu i za građenje odnosa sa drugima i za predstave o drugima. Do sedme godine dominiraju spoljašnje odlike, odnosno spoljašnja tačka gledanja - kako nas drugi opisuju. Analogno opisu sebe deca vide odlike drugih. Do sedme godine opisuju druge po fizičkom izgledu i ponašanju. Kako

deca shvataju motive ponašanja drugih? Da li na ponašanje utiču postojeane crte ličnosti i/ili nastala situacija?

Petogodišnjaci najveći značaj pridaju situaciji. Nalazi ukazuju da sve do puberteta nije dovoljno formirano razumevanje psihološke strukture ličnosti.

Drugovi i druženje

Od pete do sedme godine drug je onaj sa kojim se dete igra, češće viđa, koji blizu stanuje, iz istog je razreda, sa kojim deli slatkiše; veze lako nastaju i lako se prekidaju.

Odnos prema autoritetu

Nalazi ukazuju da deca mlađeg uzrasta uglavnom nisu svesna uloge autoriteta. Zatim dolazi stadijum potčinjavanja autoritetu. Na starijem uzrastu javlja se kompleksnije razmišljanje o autoritetu i dobrovoljnom sarađivanju.

Na uzrastu od 4 godine deca ne razlikuju naređenja kao instrukcije koje dolaze spolja. Saveti starijih i njihove sopstvene želje se podudaraju.

Počev od 5-6 godine deca smatraju da ličnost koja se služi autoritetom ima nesporno pravo (nadmoćnost po položaju, fizička snaga).

Razvoj polnog identiteta

Pravo poimanje polnih razlika započinje sa 5-6 godina. Zapaženo je da deca veoma rano znaju o socijalnim očekivanjima u odnosu na određeni pol. Sa tri godine deca već biraju "prigodne" igre i igračke; sa 4-5 godina razlikuju tipične poslove muškaraca i žena. Devojčice preferiraju posao negovateljice ili učiteljice, a dečaci policajaca ili pilota. Formiraju se stavovi o polnim stereotipijama:

- muškarac treba da bude krupniji, bučniji, nezavisniji, pametniji;
- žene: sitnije, tiše, vaspitanije, poslušnije, saosećajnije.

Međutim, suštinsko shvatanje muških i ženskih crta dolazi tek kasnije.

Razvoj emocija

U četvrtoj godini pojavljuju se emocije stida, zavisti, ponosa i prva estetska osećanja. Prepoznaje svoje emocije ljubavi, sreće, besa, razočarenja. Nalazi ukazuju da deca u periodu ranog detinjstva imaju više strahova nego odojčad i mališani, a takođe više nego deca u periodu srednjeg detinjstva. Neka deca u ovom periodu imaju omiljeni predmet. Omiljeni predmet je predmet (npr. igračka, odeća), koji detetu nudi osećaj sigurnosti, kad je samo, i za vreme spavanja ga redovno uzima kod sebe u postelju.

Predškolska deca imaju teškoća sa razumevanjem postojanja istovremenih emocija takođe u slučaju, kad ih sama doživljavaju. Šestogodišnjak na pitanje, da li je neko istovremeno veseo i žalostan, često odgovara da to nije moguće (kažu da je neko ili veseo ili žalostan).

Razvoj govora i sposobnosti predstavljanja u ranom detinjstvu detetu omogućavaju oblikovanje novih strategija za *kontrolu nad emocijama*, koje doživljavaju. Deca u 4-5 godini razumeju da ako se pojedinac priseća proteklih događaja da pri tome doživljava s njima povezane emocije. Šestogodišnjak takođe objašnjava, da će pojedinac, koji se priseća veselog događaja, time doživeti pozitivne emocije, međutim, ako je bio negativan događaj, koji izaziva negativne emocije, radije ga treba što pre zaboraviti.

Deca ovog uzrasta moraju takođe da nauče, gde i kada je primereno svoje emocije izražavati. Detetovo razumevanje socijalnih pravila emocionalnog izražavanja protiče u dva razvojna stupnja. U 3-4 godini ono što roditelji ne odobravaju prikriva, ali još ne pravi razliku između prave i pokazane emocije. U 5-6 godini počinju da prave razliku između doživljavanja i izražavanja emocija, što im omogućava, da se u određenim situacijama zaštite pred ljutnjom ili podsmehom druge dece ili odraslih.

Na ovom uzrastu pojavljuje se dečje prosocijalno ponašanje. Sa pojavljivanjem prosocijalnog ponašanja kod dece se pozitivno povezuje sposobnost zauzimanja stanovišta drugoga, koja sa detetovim razvojem raste i uključuje razumevanje emocija i emocionalnog reagovanja drugoga i razumevanje njegovih misli, motiva i namera (empatija).

Pored prosocijalnog ponašanja kod dece ovog uzrasta javlja se i agresivno ponašanje. Razlikujemo verbalnu i telesnu (fizičku) agresivnost. U pogledu namere agresivnog ponašanja razlikujemo *instrumentalnu agresivnost*, čija je namera pridobijanje predmeta, privilegije ili prostora, i *neprijateljsku agresivnost*, čija je namera naneti štetu osobi ili predmetu.

Odlike razvoja temperamenta u ranom detinjstvu

Sve komponente temperamenta koje smo opisali kod mališana, očuvane su takođe u periodu ranog detinjstva. U ovom periodu povećava se prilagodljivost i istrajnost, a u padu su negativna raspoloženja i nivoi aktivnosti deteta.

Na osnovu nalaza longitudinalne studije od treće godine do rane odraslosti (Caspi i sar., 2000 prema: Marjanović i sar., 2004) klasifikovali su decu u pet homogenih tipova temperamenta:

(1) *Dobro prilagođen* - brzo prilagođavanje na nove i neobične situacije, nepoznate ljude, prijateljski su, samosvesni, omiljeni, dobro kontrolišu svoje emocije i ponašanje.

(2) Tip temperamenta sa *slabom kontrolom*: impulsivna, rastresena, neistrajna, emocionalno labilna i nemirna deca.

(3) *Zatvoreni* tip temperamenta: preterana kontrola, uzdržani, neinicijativni, plašljivi, pasivni.

(4) *Samosvesni* tip temperamenta: brza prilagodljivost novim stvarima i situacijama, impulzivan, ima istraživački stil i želju za učenjem novoga, ali slabije kontrole emocija i ponašanja nego kod prvog tipa temperamenta.

(5) *Uzdržani* tip temperamenta: kombinacija osobina dobro prilagođenog i zatvorenog tipa temperamenta - uzdržani u socijalnim kontaktima i pri suočavanju sa novim situacijama.

U poređenju sa nalazima kod mališana u prvom detinjstvu dobro prilagođeni (40%) su slični lako vaspitljivom tipu temperamenta; deca sa slabom kontrolom (10%) podsećaju na mališane teškog temperamenta; zatvoreni (8%) su slični mališanima sa sporom temperamentom.

Autori naglašavaju da je upoznavanje osobina temperamenta kod dece značajno zbog toga što kvalitet i intenzitet izraženosti pojedinih karakteristika temperamenta u ranom detinjstvu utiče na karakteristike detetovih socijalnih odnosa sa roditeljima, srođnicima i vršnjacima. Nađeno je da deca različitog temperamenta takođe različito tumače iste situacije i na njih različito reaguju. Pored toga određene crte temperamenta (pažnja, istrajnost i rastresenost) povezane su i sa opštim saznajnim delovanjem i

razvojem govora kod dece. U ranom detinjstvu su prilagodljivost i pažljivost/istrajnost u pozitivnoj korelaciji sa verbalnim sposobnostima dece.

Razvoj ličnosti u ranom detinjstvu

Razvoj svesti o sebi

Na uzrastu između četvrte i šeste godine javljaju se još dva aspekta samosvesti: **proširenje sebe i slika o sebi**. Između treće i četvrte godine dete teži da se takmiči i nadmaša druge - javlja se potreba za samopoštovanjem i pohvalama. Uz to se javlja i osećanje posedovanja, vlasništva. Doživljaj vlastitosti se prenosi sa svog tela i sebe i na svoja odela, igračke, bliske osobe. Dete voli da kaže: "Moja mama... moj tata... moj autić..."

U interakciji sa okolinom dete saznaje kakvo je ono, šta roditelji očekuju od njega i poredi to sa svojim ponašanjem. Na taj način se stvara početna, rudimentirana slika o sebi - jer dete još ne zamišlja kakvo bi i šta bi želelo da bude.

Pred polazak u školu javlja se kriza sedme godine - čiji je ishod da dete postaje svesno svoje socijalne uloge, javlja se **socijalno ja**. Međutim, po mišljenju ruskih psihologa, taj nivo samoocene i ocene uloga drugih je sličan spontanim pojmovima. A to znači da nema još dubljih uopštavanja, kritičke samoocene - više je u pitanju samoosećanje, intuitivno saznanje. Ali i to je dovoljno za preuzimanje uloge đaka u sedmoj godini, odnosno za shvatanje uloge učitelja.

Prikaz ličnosti pomoću petofaktorske sheme

Već smo kod prvog detinjstva ukazali da su istraživači razvili tzv. pristup slobodnih opisa za proučavanje individualnih razlika ličnosti dece. Opise daju referentne osobe (roditelji, vaspitači). Rezultati analize takvih opisa su pokazali da je moguće većinu opisa dece različite starosti razvrstati u **petofaktorsku shemu** čiju strukturu prikazuje tabela 13. Sa slobodnim opisima su procenjena i deca od 4-6 godine. Nađeno je da su ekstravertnost i saradljivost najizraženije karakteristike, ali sa nešto manjim učešćem nego kod mališana. Sa uzrastom predškolske dece sve više dolazi do izraza one karakteristike ličnosti, koje se povezuju sa dimenzijom savesnosti. Ovo naročito dolazi do izražaja u opisima dece od njihovih vaspitačica.

U novija istraživanja neki autori su se bavili faktorskom strukturom ličnosti predškolske dece, koja se odslikava kroz ocene odraslih, koji ocenjuju decu na različitim bipolarnim skalama procene ili na upitnicima ličnosti za decu. Nakon prvih studija na uzorcima predškolske i školske dece ukazuju na rani razvoj strukture dečje ličnosti od četvorofaktorske ka petofaktorskoj kod učenika. Kod dece od 4-6 godina nađeni su faktori: (1) savesnost-intelekt/otvorenost, (2) ekstravertnost, (3) saradljivost, (4) emocionalna (ne)stabilnost (vidi tabelu 24).

Tabela 24: Prikaz razvoja faktorske strukture ličnosti u detinjstvu (prema: Zupančič, 2002)

1-3 g	3-5 g	5-7 g	7+ g
Intelekt-Otvorenost	Intelekt-Otvorenost /Savesnost	Intelekt-Otvorenost /Savesnost	Intelekt-Otvorenost Savesnost
Ekstravertnost	Ekstravertnost	Ekstravertnost	Ekstravertnost
Omiljenost	Socijalna prilagodljivost	Saradljivost	Saradljivost
Emocionalna stabilnost	Emocionalna stabilnost/ Omiljenost	Emocionalna stabilnost	Emocionalna stabilnost

Od sedme godine, kod školske dece, pojavljuje se svih pet faktora u strukturi ličnosti. U tabeli 25 prikazana je struktura ličnosti školske dece sa po tri crte za svaku dimenziju kao i u tabeli 13 kod petofaktorske šeme za prvo detinjstvo. Uporedna analiza ukazuje da su se sa uzrastom crte pojedinih dimenzija značajno promenile.

Tabela 25: Prikaz glavnih dimenzija u Petofaktorskom sistemu sa po tri crte za svaku dimenziju (Little i B. Wanner, 1998.)

Ekstravertnost	Saradljivost	Savesnost	Emocionalna stabilnost	Otvorenost/ intelekt
ekstravertnost	empatija/simpatija	urednost	opšta nervoza	radoznalost
introvertnost	pružanje pomoći	trud	inferiornost	saznajna osetljivost
živahnost	prosocijalnost	istrajnost	socijalna briga	rešavanje problema

DEČJA IGRA

Osobnosti igre kao delatnosti

"Igra je ozbiljno zanimanje"

Đačenko i Lavrentjeva

Igra je aktivnost koja najpotpunije ostvaruje psihofizički razvoj deteta. Igra se po svojim osobnostima razlikuje od svih ostalih aktivnosti. Ona proizilazi iz unutrašnje potrebe deteta - odlikuje je spontana, slobodna i originalna aktivnost deteta. Karakteristike, smisao, vrednosti i suština igrovne aktivnosti sadržane su u određenjima igre autora koji su je izučavali.

"Igra predstavlja zonu narednog razvitka deteta. U igri je dete uvek više od svog prosečnog uzrasta, za glavu više od samog sebe. Igra u kondezovanom vidu sadrži u sebi, kao u fokusu lupe, sve tendencije razvoja" (Vigotski, 1996).

"Igra se može definisati kao dobrovoljna i često spontana aktivnost najrazvijenijih životinjskih organizama i čoveka, kojoj nije svrha podmirivanje životnih potreba, već rekreacija, učenje, trošenje viška energije" (Furlan, 1981).

"Igra je voljna aktivnost koja se vrši bez krajnjeg cilja i, u celini, sa uživanjem ili očekivanjem uživanja. (U izvesnim elementima u igri može da se ne uživa)" (Inglis i Inglis, 1972).

Razvojni psiholozi posvećuju veću pažnju igri tek od tridesetih godina dvadesetog veka. Igra je privukla pažnju ne samo zato što je ona dominantna aktivnost deteta, već zato što je povezana sa fizičkim razvojem, razvojem intelekta, motiva, procenjivanjem vrednosti, emocionalnim razvojem i razvojem ličnih osobina.

Igra doprinosi tome da u procesu socijalizacije deteta budu ravnomerno zastupljene aktivnosti ponavljanja obrazaca odraslih i njihovo menjanje - jer bi u suprotnom ponašanje bilo stereotipno ili haotično. Učeći nametnute obrasce ponašanja dete ovladava postupcima koje će ponavljati, međutim, uvodeći u njih određene promene dete razvija sopstveni odnos prema realnosti i uobličava svoju individualnost. U igri dete podražava odrasle ali na svoj sopstveni način u kome standardne obrasce ponašanja "igra" na način koji proizilazi iz njegovog bića - i kako mu obično nije dopušteno u odnosima sa odraslima. Otuda i značaj igre za dečji stvaralački odnos prema životnoj sredini.

Teorije igre

Rane teorije prikazuju igru kao razonodu, rekreaciju, aktivnost u kojoj se troši "višak" energije (Spenser, Šiler). Međutim, ovakvo određenje igrovne aktivnosti više se odnosi na igru odraslih. Stenli Hol je pokušao da na igru primeni princip da je "ontogeneza rekapitulacija filogeneze". Međutim, analiza igre uloga pokazuje da u njoj deca "proigravaju" aktivnosti i uloge osoba iz svoje okoline, a ne, za savremeni život, "nekorisne delatnosti predaka".

Po *teoriji K. Grosa* igra, pre svega, predstavlja prvu pripremu za ozbiljan život. Gros smatra da ima isto toliko igara koliko ima i nagona (npr. lov, borba, ljubav i dr.). Gros i njegovi sledbenici u teoriju unose dopunu: da dete u igri usavršava i fiksira novostečene funkcije. Polazeći od ove najopštije karakteristike Gros je naziva teorijom treninga ili samovaspitanja.

Po *shvatanju Klapareda* igra je aktivnost u kojoj dete ispoljava težnje za sveobuhvatnim razvojem. Najbitniju odliku igre Klapared vidi u *fikciji*. Aktivnosti koje nisu moguće u stvarnom životu dete skreće u fikciju koja mu "pruža mogućnost da za trenutak ostane pri onome što ga najživlje interesuje i onda kada to ne može postići ako se oda ozbiljnoj delatnosti" (Claparède, 1916).

Prema *Pijažeovom shvatanju* "suština igre je asimilacija ili primat asimilacije nad akomodacijom". Pijaže smatra da je detetu za njegovu afektivnu i intelektualnu ravnotežu neophodno da "raspoláže delom aktivnosti čija se motivacija ne sastoji u prilagođavanju stvarnosti, već naprotiv, u asimilovanju te stvarnosti u sebe, bez prinuda i kazni". Pijaže, dakle, igru izučava kao razvojni fenomen u sklopu opšteg, a posebno kognitivnog razvoja. On razlikuje četiri kategorije igre, to su: (a) *funkcionalna igra* ili "igra vežbe" koja je prvobitni oblik igre koji se javlja na senzomotornom nivou; (b) *simbolička igra* koja dostiže svoj vrhunac između 2-3 i 5-6 godine i ona je jedan oblik reprezentacije u preoperacionom mišljenju; (c) *igra sa pravilima* zamenjuje simboličku igru i ona napreduje u skladu sa socijalizacijom deteta; (d) uporedo sa simboličkom igrom razvijaju se *konstrukcione igre*, koje su na početku razvoja prožete ludičkim simbolizmom ali kasnije teže da predstavljaju prave adaptacije ili rešenja problema i zato ih tada i označavaju kao stvaralačke igre (Pijaže, 1990).

Teorija igre ruskih psihologa povezana je sa učenjem Vigotskog, kulturno-istorijskom teorijom razvoja. Razradili su je Leontijev, Zaporožec, Elkonjin i brojni drugi autori. Ovo shvatanje se može ilustrovati sledećim tezama:

- igra je u svojim osnovnim oblicima istorijska pojava; nastala je sa izmenom položaja deteta u sistemu društvenih odnosa;
- igra se može povezati sa alomorfnim razvojem: dete je od početka života okruženo predmetima koje je stvorio čovek; ti predmeti i pomagala imaju razrađen način upotrebe i ovladavanja i to dete uči u zajedničkim aktivnostima sa odraslima a zatim u igrama uloga koje su socijalna pojava po svojoj prirodi, poreklu i sadržaju;
- igra je povezana sa osnovnim procesom razvoja u predškolskom uzrastu: motivacionim, stavljanjem u poziciju suigrača, razvija (samo)kontrolu ponašanja;
- Vigotski smatra da se igra uloga kreće ka igri s pravilima i razvoju unutrašnjih psihičkih procesa.

Prema Elkonjinu razvijeni oblik igre uloga sadrži:

- a. sadržaj i siže;
- b. ulogu s pravilima;
- c. igrovnu aktivnost koja ima uslovni, uopšten i sažet karakter;
- d. igrovne predmete koji uslovno zamenjuju realne predmete;
- e. razvijen sistem realnih odnosa među učesnicima i igračkama.

Psihoanaliza ne pridaje poseban značaj igri. Frojd igru koristi za otkrivanje unutrašnjih konflikta - jer polazi od svoje osnovne teze da je svako ponašanje određeno impulsima ida i ega. Igra se koristi i kao terapeutsko sredstvo. Po psihoanalitičkoj teoriji dete pribegava igri jer u njoj vlada "princip zadovoljstva" a u stvarnosti "princip realnosti" pa id pre može da ispuni želje u igri. Dete u igri može da ponavlja i neprijatne doživljaje sa težnjom da redukuje tenziju aktivnim ovladavanjem konfliktnom situacijom, odnosno anksioznošću. Igra ima kreativnu funkciju u nastojanju deteta da stvori svoj sopstveni svet u kome su objekti raspoređeni na nov način. U igri se aktivira organizam i sama ta igrovna aktivnost detetu pričinjava zadovoljstvo. Prema psihoanalitičarima u dečjoj

simboličkoj igri veza između znaka i označenog za dete ostaje skrivena, u dubljim nesvesnim slojevima.

Neobihejviorista Berlajn igru povezuje sa radoznalošću, manipulacijom i eksploracijom - a tada su motivacione komponente unutrašnje (intrizične) i nisu izvedene iz homeostazičkih i socijalnih potreba, već "ponašanja i aktivnosti manipulacije i eksploracije same sebe i potkrepljuju" ali istovremeno razvijaju iskustvo i sposobnosti za adaptivno ponašanje.

Etološki pristup je usmeren da odredi biološki značaj igre u filogenezi i ontogenezi. Za etologe je igra samo na prvi pogled "nesvrsishodna". Činjenica da se ona javlja kod mladunčadi koja ne nasleđuju gotove obrasce ponašanja može biti dovedena u vezu sa potrebom da se ti obrasci uče: istražuju, isprobavaju i konstruišu u nova složenija ponašanja - u najmanje rizičnoj situaciji kakva je igra. I etolozi povezuju igru sa potrebom zadovoljenja radoznalosti, manipulacije i eksploracije - ali i socijalnom organizacijom života.

Odluke igre

Šta je igra? Ivić (1981) daje šest osnovnih obeležja igre:

- aktivnost koja se ispoljava u vidljivom praktičnom ponašanju koje se može objektivno posmatrati;
- samostalnost - za razliku od ostalih praktičnih aktivnosti u igri odrasli daju detetu punu samostalnost;
- autoteličnost - igra poseduje vlastite izvore motivacije, igra se izvodi sama radi sebe, dete je više usmereno na proces igre nego na rezultat igrovne aktivnosti (motiv deteta koje slaže kocke je više da gradi kulu nego da napravi kulu);
- divergentnost - svojstvo koje ukazuje da se igrovna aktivnost može razvijati u različitim smerovima - dete može isprobavati igračke i igrovnu situaciju, a može u igri probati kombinacije u kojima dolaze do izražaja njegove različite mogućnosti; ovo svojstvo čini igru fleksibilnim i kreativnim ponašanjem; u igri s pravilima može biti više rešenja ali ona se dele na pravilna i nepravilna;
- ekspresivnost - je svojstvo koje ukazuje da u igri dete izražava unutrašnje potrebe; igra pokazuje ono što dete doživljava u tom trenutku, jer igra angažuje celokupnu dečju ličnost;
- fikcija - imaginativnost, stvaranje iluzornog plana, što je obeležje simboličke igre.

Oblici igre

Sa razvojnim uzrastom se menjaju razvojni oblici igre. U prvoj godini, u *funkcionalnoj igri*, prevlađuju aktivnosti dečjih funkcija a ne karakteristike materijala ili izražajnost igračkaka. Odluke funkcionalne igre su:

- do 6 m pokreti tela;
- od 6 m do kraja prve godine funkcionalna igra rukama;
- na početku druge godine, posebno kad prohoda dete "istražuje" okolinu, vežba hvatanje i bacanje predmeta;
- u periodu 1;6 godine do 2;0 godine dete pokazuje interesovanje za igračke i drugu decu; javlja se *receptivna igra* i *igra mašte i dramatizacije - igre uloga* (3;0 g);
- u 4 godine počinje *stvaralačka igra* i igra u grupi od 2-3 dece;

- u 5 godini dete privlači građenje i oblikovanje i igra van kuće;
- u periodu 6 - 8 godine preovlađuju stvaralačke igre i igre s pravilima, sportske igre, receptivne i izvođačke igre.

Sa uzrastom se smanjuje broj igara i ukupno vreme provedeno u igri. Na to utiču razvojne karakteristike ali i raspoloživo vreme, jer počinje školsko doba. Međutim, sa uzrastom se povećava vreme provedeno u specijalnoj igri. Na to utiču promene u motivaciji, pojava preferencije određenih igara.

Sa uzrastom i pojavom igre sa pravilima igra se, iako je u početnim oblicima bila neformalna aktivnost, sve više formalizuje - od spontane igre postaje aktivnost sa krutim pravilima.

Didaktičke igre smišljaju odrasli (vaspitači) radi njihovog formativnog uticaja. Karakteristike ovih igara su što se u njima stvaraju potrebni uslova za primenu različitih znanja, rešavanje problema koji podstiču intelektualni razvoj, pomažu socijalizaciji deteta. Otuda ove igre imaju element učenja. Osnovne njihove komponente su:

- ◆ *sadržaj* (zadatak: upoređivanje i izbor, pamćenje i reprodukovanje, biranje predmeta po zadanoj oznaci, konstruisanje);
- ◆ *cilj* (razvijanje opažanja, razvijanje govora, mišljenja, snalažljivosti);
- ◆ *pravilo igre* (podela uloga, način rešavanja i redosled rešavanja problema)
- ◆ *aktivnost igre* (organizacija aktivnosti u kojoj se detetu prepušta da reši i uradi ono za šta je sposobno - zadrže afilijativne karakteristike igre i postignu razvojni efekti).

Tradicionalne igre imaju sličnosti sa didaktičkim igrama po svojim razvojnim efektima. To su obično grupne igre, koriste prirodan materijal (igračke često prave sama deca), imaju osmišljena pravila, zahtevaju (razvijaju): spretnost, snalažljivost, okretnost, samostalnost, govornu veštinu, pažnju, maštu, istrajnost, uvažavanje partnera. Stare igre imaju izvanrednu vaspitnu vrednost, što je bio razlog da naši razvojni psiholozi provedu akciju njihovog sakupljanja, beleženja i reafirmisanja, uvođenjem u repertoar dečjih igara u predškolskim ustanovama.

Dečje igračke

Razvoj igre se odvija u skladu sa razvojem sposobnosti deteta. Osnovu dečje igre čine igračke, koje igri daju ideju i sadržinu. Igračka je svaki predmet kojim se dete igra. Igračka je više od sredstva igre; dete igračke personifikuje - pa je ona njegov verni pratilac i pravi drug u igri. Igračke se obično klasifikuju po njihovoj osnovnoj funkciji, po zahtevima uzrasta i za različite vrste igre.

Po funkciji igračke se mogu razvrstati u:

- igračke za razgibavanje i razvijanje spretnosti;
- igračke za milovanje;
- igračke i sredstva za igru uloga;
- igračke za konstrukciju;
- igračke za društvene igre;
- prigodne igračke koje deca sama prave.

Igračke treba da budu usklađene razvojnom stupnju. Pri tome dobra igračka treba da je: bezopasna, skladnog oblika, funkcionalna, postojana, sadržajna, prigodno obojena, primerene veličine, da zadovoljava higijenske i estetske zahteve. Igračke podstiču razvoj ako nude razne mogućnosti za igru, ako zahtevaju od deteta kretanje, spretnosti,

posmatranje, upoređivanje, samostalno uobličavanje, zajedničku igru i saradnju. Dečje igračke su onoliko dobre koliko pomažu ukupan razvoj i razvoj kreativnosti ličnosti. Dete ne treba pretrpati igračkama - javiče se zasićenost.

Uzrast i igračke

- *prva godina*: sopstveno telo, igračke živih boja koje proizvode zvuk, plivaju...;
- *druga godina*: kolica, zvučne igračke, kocke, pesak i pribor, jednostavne slikovnice;
- *treća godina*: automobili, tricikl, konj za ljuljanje, materijal za oblikovanje, igračke od gume, delovi odeće za igre uloga, pribor za crtanje, slikovnice...;
- *4 - 7 godine*: bicikl, mehanizovane igračke, plastelin, materijal za građenje, crtanje, lutke, pribor za igre uloga, sanke, skije...
- *školsko doba*: lopte, muzički instrumenti, komponente za konstruisanje, aparati, zbirke, TV, video, računar...

Igra kao dijagnostičko i terapijsko sredstvo

U igri se ispoljava detetov unutrašnji psihološki svet. Međutim, psihološki mehanizmi deteta uključeni u igru mogu biti ispoljeni simbolički - otuda potreba da ih tumači stručnjak.

Dete u igri može da "abreaguje" svoje strepnje i agresiju, pa je igra i terapeutsko sredstvo ako je, opet, usmeravaju stručnjaci. Terapija igrom može biti pojedinačna i grupna, sa primenom aktivnog ili pasivnog postupka. U procesu igre stručnjak dobija uvid u izvore, uzroke koji su doveli do smetnji. Nakon toga kroz razne situacije igrovnih aktivnosti nastoji da dovede dete do izlaza iz teškoća.

DEČJI CRTEŽ

Crtanje je, kao i igra, jedna od najznačajnijih potreba deteta i jedna od osnovnih formi dečjeg izražavanja. I razvoj crtanja povezan je sa dečjim ukupnim, a posebno intelektualnim razvojem.

Prema Pijažeu crtež je oblik semiotičke (simboličke) funkcije koji se nalazi na pola puta između simboličke igre i mentalne slike. Kao i simboličku igru crtanje odlikuje autotelizam a sa mentalnom slikom crtež deli napor imitacije stvarnosti.

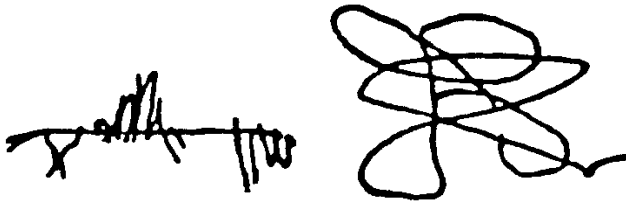
U aktivnosti crtanja mogu se izdvojiti određene razvojne faze, koje su u skladu sa ukupnim psihičkim razvojem deteta.

Stadijumi razvoja dečjeg crtanja

Škrabanje (2 - 3 g)

U drugoj godini dete već počinje sa škrabanjem. To je motorna aktivnost i desnom i levom rukom koju pobuđuje rezultat: olovka ili bojica ostavlja tragove na hartiji što privlači dečju pažnju i ono se, u stvari, tako igra (slika 75).

Slika 75: Škrabanje



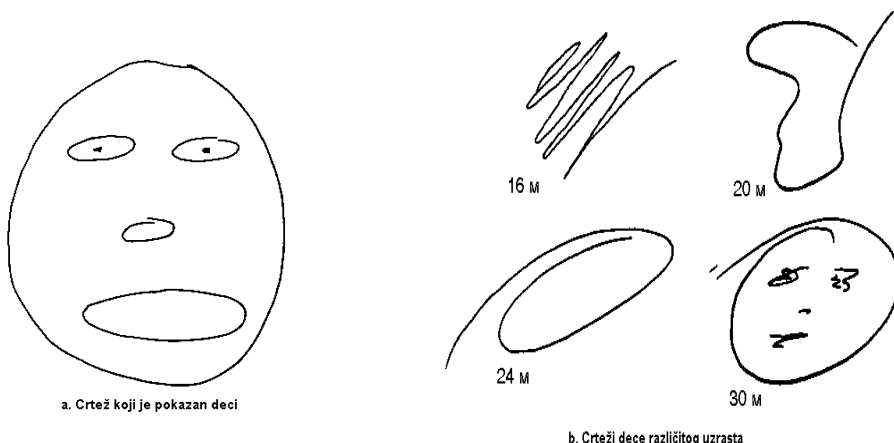
"Produkti" škrabanja nemaju oblika, nepravilni su i bez sadržine - ponekad se može dogoditi da dete slučajno postigne crtež - da "naškrabano" na nešto liči ("*slučajni realizam*"). Dete saopštava šta je nacrtalo, iako to što ono imenuje drugi često "ne vide" (slika 76).

Slika 76: "Slučajni realizam"



U jednom ogledu deci je dato shematski nacrtano lice čoveka (slika 77 A) i od dece traženo da reprodukuju crtež. Rezultat crtanja dece od 16 meseci bila je "škrabotina". Na uzrastu od 20 meseci dete uspeva da nacrtat zatvorenu krivu, ali nacrtano ne liči na krug. Dete od dve godine pokušava da nacrtat krug a dete od 30 meseci uspeva da nacrtat lice koje ima oči, nos i usta (slika 77 B).

Slika 77: Crteži (po uzoru) dece različitog uzrasta (prema: Mussen et al., 1984)

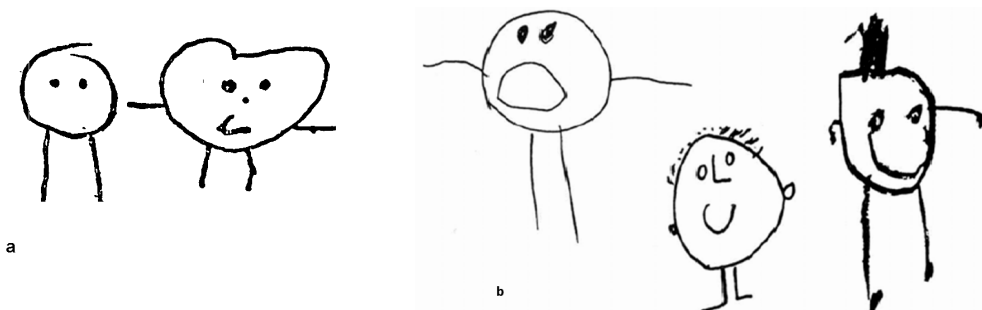


Simboličko crtanje (3 - 7 g)

Na ovom uzrastu dete već govori o svojoj nameri da će nešto da nacрта. Dete crta predmete onako kako ih doživljava - u likovnom izrazu povezani su delovi koji u stvarnosti ne idu zajedno. Simboličko crtanje odlikuje:

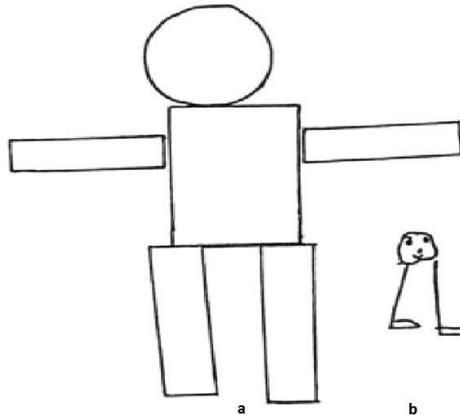
- *intelektualni realizam* - dete crta prema sećanju, shematizovano, crtež pruža konceptualna svojstva modela, ono što prema njemu oseća a zanemaruje trenutno opažanje. Na primer, dete će ako tražimo od njega da nas nacрта napraviti crtež koji je na stadijumu "glavonošca" - krug predstavlja glavu a iz njega su povučene dve tanke crte koje označavaju noge (nema vrata, ruku i trupa, slika 78 a i b); deca od 3 g uspeavaju da sastave ljudsku figuru od elemenata (79a) - ali i nakon toga crtaju punoglavca (79b). Tek kasnije se pojavljuju oči, zatim se, sa uzrastom, diferenciraju ostali delovi (videti u prilogu norme koje daje Gudinaf. str. 200);

Slika 78: Dečje simboličko crtanje ("glavonožac")

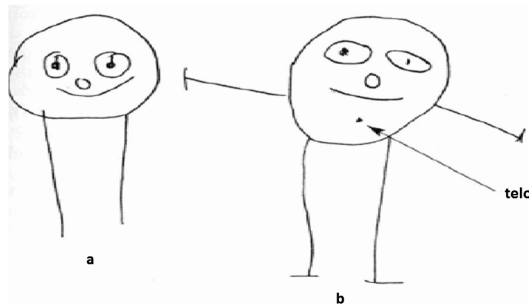


- veličine i boje zavise od dečjeg raspoloženja a ne od stvarnih svojstava predmeta u stvarnosti; na crtežu se ističe ono što je za dete značajno;

Slika 79: Dete sastavlja ljudsku figuru od elemenata a zatim crta punoglavca (prema: Koks, 2000)

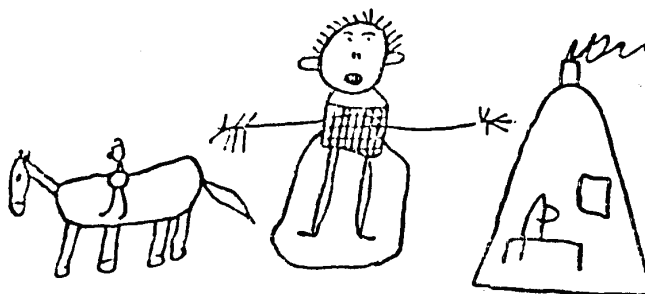


Slika 80: Ako odrasli nastoje da dete nacrti i telo - ona ga dodaje - crta na glavi (b) prema: Koks, 2000)



- nacrtani modeli su bez vizuelne perspektive i sa "rendgenskim" načinom prikazivanja: lice viđeno iz profila ima i drugo oko, konjaniku se noga vidi kroz konja, haljine i zidovi su "providni"... (slika 81).

Slika 81: "Rentgenski" način prikazivanja



Vizuelni realizam (8 - 9 g)

Sad je profil dobro nacrtan, skriveni delovi se ne vide iza zaklona; objekti se u zadnjem planu postepeno smanjuju. Međutim, realističko crtanje se postupno razvija. Crtež je dinamičan ali nedovoljno strukturiran. U prvom planu je novo saznanje. Dete

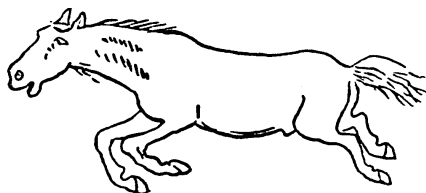
dinamičke aktivnosti prikazuje sledom slika - stripom. Još povremeno dominira emocionalni faktor - veće dimenzije privlačnijih objekata, produžena ruka koja nešto treba da dohvati... Povremeno se javi i "rendgenski" način prikazivanja. Ali u crtežu se pojavljuje reverzibilnost - dvojna socijalna i prostorna perspektiva.

Realistički crtež (od 10 g)

Između 9 - 10 godine crteži imaju logički smisao; realne slike prikazane su iz različitih uglova, u različitim međusobnim odnosima. Pijaže ukazuje na nalaze da deca od 9 - 10 godina mogu da unapred označe horizontalni nivo vode u bokalu koji se nagnje u različitim pravcima, što ukazuje na sklad između razvoja crteža i intelektualnog razvoja. Objektu se pristupa analitički i prikazuje se "kakav jeste" sa perspektivom i dubinom - čime se potpuno ovladava između 12 - 14 godine.

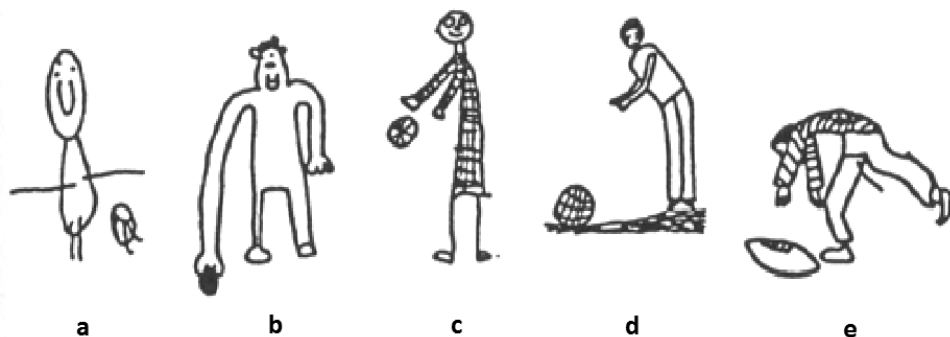
Vigotski ističe da odrasli u svim fazama treba da podstiču dečje crtanje, jer kroz tu aktivnost ono dolazi do novih saznanja i doživljavanja. To činiti u skladu sa dečjim stupnjem razvoja (učenje o aktuelnoj - narednoj zoni razvitka). Za prevazilaženje teškoća, ali i za dodatni rad sa talentovanim, dragocena je pomoć likovnog pedagoga.

Slika 82: Crtež darovitog učenika (8. g, prema: Kornilovu, 1933)



Kako se sa uzrastom razvija crtanje ljudske figure u akciji

Slika 83: Razvoj crtanja ljudske figure u akciji (prema: Koks, 2000)



Uzrasne razlike u sposobnosti dece da modifikuju svoje figure da bi ih prikazali kako se savijaju da podignu loptu (slika 83): (a) oko 4. godine figure i lopta su prosto jedna uz drugu; (b) jedna ruka je izdužena; (c) ili je lopta postavljena više ka gore; (d) oko 6. ili 7. godine figura je još uvek kruta ali su ruke postavljene postrance; posle 7. godine figura je savijena u kolenima ili struku i usmerena lopti.

Crtež kao dijagnostičko i terapijsko sredstvo

Kao i igrovna aktivnost i crtanje može poslužiti kao dijagnostičko sredstvo za upoznavanje deteta: (a) ličnosti i (b) stepena intelektualnog razvoja; crtanje se koristi i kao terapijsko sredstvo.

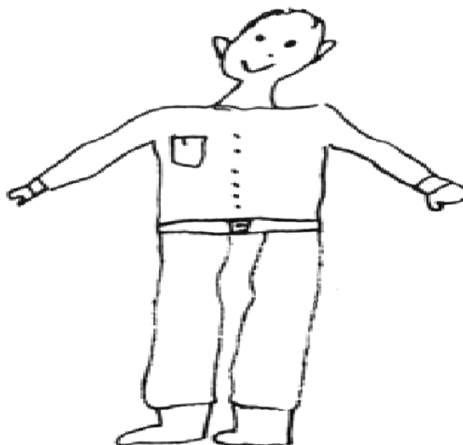
□ Kao primer dijagnostičkog sredstva navodimo Gudinaf test crtanja "ljudske figure" (norme za period 3 - 12 godina): glavonožac (3 g), glavonožac sa očima (4 g), plus trup i noge (5 - 6 g), pojavljuju se ruke (7 g), uši i stopala (7 g), delovi povezani u celinu (8 g), šešir (8 g), na crtežu figure razlikuje se pol (9 g), nacrtan je prirodan oblik prstiju (10 g), detalji na odeći (11 g), osoba ima štap, torbu i druge predmete (11 - 12 g).

Slika 84: Ljudska figura (dete 5 g, prema: Koks, 2000)



Petogodišnja devojčica koja je nacrtala ovu figuru ima rezultat koji je u granicama proseka intelektualne zrelosti za njenu uzrasnu grupu. I devojčica, stara 9 godina i 6 meseci, koja je nacrtala čoveka slika 85 ima rezultat koji je u granicama proseka intelektualne razvijenost za njen uzrast.

Slika 85: Crtež ljudske figure (9; 6)



Tvrđi se da je nedostatak ruku na crtežu 80 koji je nacrtao dečak star 6 godina i 10 meseci indikacija emocionalne neprilagođenosti - plašljivosti.

Slika 86: Crtež ljudske figure (6; 10, prema: Koks, 2000)



Značaj nastavnika/pedagoga u razvijanju crtanja ilustruje Koks (2000) slikom 87 na kojoj su prikazani radovi studenata nastali pre /levo/ i posle /desno/ instruktaže.

Slika 87: Crteži pre i posle instruktaže



DECA U VRTIĆU

Kod nas i u svetu urađeno je više istraživanja kako vrtić kao predškolska institucija utiče na razvoj deteta, ali po tom pitanju nema potpune saglasnosti. To ne iznenađuje jer nalazi pokazuju da su vrtići različito organizovani, imaju različite programe, nemaju isti broj dece u grupi, neki imaju veći naglasak na čuvanju a drugi na edukaciji dece.

Međutim, istraživanja su potvrdila da vrtići koji poseduju visok kvalitet predškolskog vaspitanja podstiču dečji razvoj, što se ispoljava u većoj zrelosti te dece za polazak u školu i školskoj uspešnosti, nego kod vršnjaka koji nisu pohađali vrtić. Ovi nalazi su uticali da većina evropskih država razvija strategije, kako u vrtiće uključiti što veći procenat dece.

Kvalitet predškolskog vaspitanja u vrtiću

Indikatore sa kojim možemo oceniti kvalitet predškolskog vaspitanja u vrtiću istraživači najčešće svrstavaju u nekoliko glavnih nivoa: (a) procesni i (b) strukturni i (c) posredni (tabela 26) a svaki od njih ima svoja područja aktivnosti.

Tablela 26: Indikatori za ocenu kvaliteta rada vrtića

NIVO	PODRUČJE
PROCESNI	Planiranje kurikuluma Izvođenje kurikuluma Dete u procesu izvođenja kurikuluma Rutinske aktivnosti
STRUKTURNI	Organizacija rada i života u vrtiću Prostor i materijalna opremljenost
POSREDNI	Saradnja sa drugim institucijama Saradnja sa porodicom Saradnja zaposlenih Profesionali razvoj i zadovoljstvo zaposlenih

Procesni nivo uključuje pokazatelje koji opisuju planirani i realizovani program vaspitanja. Pokazatelji kvaliteta u tom području su izvedene programske aktivnosti i njihovi efekti: igra i rutinske aktivnosti, učenje i dobijanje novih iskustva i znanja, razvoj dečjeg govora i komunikacije, emocionalni i socijalni razvoj.

Strukturni nivo je pokazatelj objektivnih uslova i mogućnosti, u kojima protiče predškolsko vaspitanje u vrtiću, npr. vreme rada vrtića, vrste programa u pogledu na vreme i trajanje.

Posredan nivo se odnosi na nivo obrazovanja stručnog osoblja, njihovo zadovoljstvo na poslu, saradnja među vaspitačicama, oblici i načini saradnje sa roditeljima.

Kvalitet predškolskog vaspitanja zavisi od broja dece u grupi. Preporučuje se sledeći odnos odrasli – deca u grupi: 1 : 4 za decu do 12 meseci starosti; 1 : 6 za decu od 12 do 23 meseca starosti; 1 : 8 za decu staru 24 do 35 meseci; i 1 : 15 za decu staru od 36 do 71 meseca.

Za procenu kvaliteta rada vrtića koriste se upitnici i skale koje sastavljaju eksperti za ovu oblast a popunjavaju ih zaposleni (vaspitači, rukovodioci) i roditelji. Nakon analize

procena rada vrtića određuje se nacrt i mehanizmi za poboljšanje kvaliteta, na područjima na kojima su slabosti, i očuvanje kvaliteta na područjima, koja su ocenjena kao kvalitetna.

Prilagođavanje odojčeta i mališana vrtiću

Uključivanje odojčeta odn. mališana u vrtić je povezano sa prekidom afektivne vezanosti dete – majka pa je Bolbi savetovao da se to čini tek od treće godine. Međutim, u poslednjim decnijama rezultati empirijskih istraživanja su ukazali da na prilagođavanje vrtiću ne utiče samo uzrast deteta, već brojni drugi značajni činioci: kvalitet vezanosti u porodici, kvalitet odgoja u vrtiću i međusobna interakcija ovih faktora.

Vreme koje dete provodi u vrtiću je takođe važan činioc. Neki istraživači su u longitudinalnim ispitivanjima potvrdili pozitivnu povezanost među dužinom vremena, koje su odojčad odn. mališani proveli u vrtiću, i školske uspešnosti na mlađem školskom uzrastu.

Jedan od faktora je i nivo separacione anksioznosti kod roditelja. Nalazi istraživanja na uzorku roditelja čija su deca bila stara od 6 do 86 meseci, ukazuju da sa uzrastom dece opada anksioznost separacije. Pri visokom stepenu anksioznosti odvajanja kod majke istraživači beleže odsutnost sigurne vezanosti odojčeta – majka.

Kada je u pitanju kvalitet vezanosti sigurna vezanost je pozitivni činioc uključivanja odojčeta odn. mališana u vrtić. Vezanost se uspostavlja među odojčecom i onom osobom, koja je u intenzivnoj interakciji sa njim, sa njim razgovara, miluje ga, igra se.

U obimnoj američkoj studiji praćen je razvoj dece uzrasta između 6 i 36 meseci, u vrtiću i u porodici. Istraživači su dečji *saznajni i govorni razvoj* uzeli kao zavisne varijable i ocenjivali ih sa psihološkim mernim instrumentima. Nezavisne varijable su bila područja koja određuju kvalitet vrtića (interakcija vaspitačica - dete, učestalost pozitivnog reagovanja i govornih podsticaja, vrsta programa koja je realizovana, provedeno vreme u vrtiću). U porodici nezavisne varijable su bile karakteristike majke (posebno njen rečnik i kako podstiče detetov saznajni razvoj) i kvalitet življenja u porodici.

Rezultati istraživanja pokazuju:

- ◆ da je kvalitet vrtića umereno i dosledno povezan sa dečjim sazajnim i govornim razvojem;
- ◆ da viši kvalitet vrtića može da utiče na viši kvalitet odnosa među roditeljima i decom;
- ◆ da postoji pozitivna veza kvaliteta porodičnog života i kvaliteta interakcije majka – dete;
- ◆ da dužina vremena, koju deca provode u vrtiću, sama po sebi ne utiče na sazajni i govorni razvoj - promene zavise od kvaliteta vrtića;
- ◆ da su deca, koja su u vrtiću od šestog meseca starosti i izložena su pozitivnim podsticajima vaspitačice i čestim govornim interakcijama, dostigla više rezultate na sazajnom i govornom iskustvu nego njihovi vršnjaci, koji nisu bili uključeni u vrtić;
- ◆ rano uključivanje dece u vrtić može imati negativan učinak na detetov razvoj i učenje samo ako je povezano sa drugim rizičnim činiocima.

Nalazi istraživanja pokazuju da su se odojčad na vrtić (jasle) prilagodila posle tri nedelje kontinuiranoga pohađanja, u drugoj godini starosti (mlađi mališani) za to im je bilo potrebno nešto duže vreme nego u trećoj godini (stariji mališani). Mlađi su se za vaspitačicu vezali nešto brže nego stariji mališani. Mališani majki, koje su po uključivanju

u jasje doživeli intenzivan stres zbog odvajanja, teže su se i duže prilagođavali na jasje nego mališani majki, koje su doživjele manji stres.

Prilagođavanje vrtiću dece ranog detinjstva

Istraživanja ukazuju da je i kod dece koja se u vrtić uključivala posle treće godine starosti, za prilagođavanje vrtiću i socijalni razvoj najznačajaniji kvalitet vrtića, u koji je uključeno. Deo dece, koja su bila uključena u prvu fazu istraživanja, su autori ponovo ispitali četiri godine kasnije i utvrdili, da su deca, koja su uključena u kvalitetne vrtiće, takođe nakon četiri godine, bila socijalno kompetentnija, empatičnija i zadovoljnija nego njihovi vršnjaci, koji su bili uključeni u manje kvalitetne vrtiće.

Rezultati većine istraživanja, u kojima su se istraživači bavili sa proučavanjem uticaja vrtića na detetov saznanji razvoj, potvrđuju pozitivan uticaj naročito vrtića visokog kvaliteta na razvoj mišljenja i govora, i to bez obzira na detetovu porodičnu sredinu.

Rezultati istraživanja, koje je u slovenačkim vrtićima izveo Horvat (1986), koji je merio uticaj predškolskog vaspitanja u vrtiću na detetov intelektualni razvoj, ne potvrđuju neke ranije nalaze o pozitivnom uticaju vrtića. Nezavisne varijable, koje je uvažavao pri sastavljanju uzorka, bile su uključenost dece u vrtić (tri grupe dece: dece koja su bila uključena u vrtić odmah po zaključivanju porodijskog odsustva; deca koja su bila uključena u vrtić od pete godine pa dalje; deca koja su posećivala samo skraćenu pripremu za školu) i socioekonomski status porodice (roditelji dece sa višim odn. visokim, srednjim i nižim obrazovanjem). Intelektualni razvoj kao zavisnu varijablu je merio sa više psiholoških instrumenata. Deca su bila u vreme testiranja stara 6;7 godina. Rezultati, koje je dobio autor, pokazuju, da između dece, koja su bila vremenski različito uključena u vrtić i dece, koja nisu pohađala vrtić, nema značajnih razlika u saznanjnim kompetentnostima. Dobijeni rezultati isto tako nisu potvrdili kompenzacijski učinak vrtića na decu, čiji roditelji imaju niže obrazovanje – deca roditelja sa nižim obrazovanjem su dostigla najniže rezultate pri merenju intelektualnih sposobnosti, i to bez obzira na uzrast, pri kome su bila uključena u vrtić.

Autor smatra da njegov pristup ima prednost nad eksperimentalnim istraživanjima jer se bavio proučavanjem povezanosti između postojećeg sistema predškolskog vaspitanja i kognitivnog razvoja dece.

Marjanovič (1990) je nekoliko godina kasnije na slovenačkom uzorku utvrđivala uticaj vrtića na govorni i misaoni razvoj dece na uzorku uzrasta 3, 4, 5 i 6 godina; u svakoj grupi je polovina dece, koja su vrtić pohađala od osmog odn. desetog meseca i dalje, i polovina dece, koja su u vrtić pošla tek u godini, kada je počelo istraživanje, a do tada su o njima brinuli kod kuće. Roditelji sve dece su imali srednjoškolsko obrazovanje. Autorka je govorni razvoj merila sa skalom govornog razumevanja i izražavanja a saznanji razvoj sa Pijaževim zadacima. Rezultati ukazuju, da u prvoj uzrasnoj grupi (3g) na govornom testu nema značajnih govornih razlika među decom, koja su bila u vrtiću, i onom kod kuće, pri misaonim zadacima su značajno više rezultate postigla deca, koja su do treće godine starosti bila kod kuće. U drugoj grupi (4g) su na govornoj lestvici značajno više rezultate postigla deca, koja su pohađala vrtić, isto u trećoj i četvrtoj uzrasnoj grupi. Razlike u grupama dece u vrtiću i onima kod kuće su bile izrazite na podskali govornog izražavanja. Deca druge starosne grupe, koja su pohađala vrtić, su dostigla značajno viši rezultate takođe i u zadacima mišljenja, dok u trećoj i četvrtoj starosnoj grupi nije bilo statistički značajnih razlika među rezultatima, koje su postigla deca, koja su bila u vrtiću, i ona, koji su bili kod kuće. Autorka dobijene rezultate među ostalim povezuje sa nekom ne baš povoljnim strukturnim pokazateljima kvaliteta u odeljenjima vrtića (18-21 dete u grupi).

Utjecaj planskog i redovnog čitanja dečje literature na razvoj govorne kompetentnosti dece (Marjanovič i sar., 2004) ispitivan je na uzorku sedamdesetoro dece iz vrtića stare od 4 i 5 godina. Eksperimentalna grupa (N = 35, dva odeljenja) je radila po kurikulumu za vrtić i uz to u toku dva meseca vaspitačice su deci pročitale 16 dečjih knjiga koje je posebno izabrala bibliotekarka dečje biblioteke (bajke, priče, zagonetke, pesme). U kontrolnoj grupi (N = 35, dva odeljenja) je takođe relizovan kurikulum vrtića, ali ta deca nisu imala dodatno sistematsko čitanje dečje literature.

Govorna kompetentnost dece autorke su utvrđivale na dva načina, i to sa: (a) analizom odgovora na standardizovanoj lestvici govornog razvoja, (b) analizom zapisa detetovog verbalnog ponavljanja odn. pripovedanja priče, nakon što mu je eksperimentator pročitao Andersonovu bajku Kraljica na zrnu graška.

Nalazi istraživanja pokazuju da su deca eksperimentalne grupe, kako na području govornog razvoja tako i govornog izražavanja, dostigla značajno više rezultate nego kontrolna grupa.

Eksperimentalna grupa dostigla je i značajno viši razvojni nivo u pripovedanju priča, u koje su, u poređenju sa decom kontrolne grupe, unosila više dinamičkih elemenata, više je bilo strukturno i sintaksički kompleksnih rečenica, npr. vremenskih, uzročnih i predmetno zavisnih.

Ovi nalazi ukazuju da sistematsko čitanje dečje literature od strane odraslih je jedan od značajnih načina podsticanja govornog razvoja dece u vrtiću. Može se reći da su dečje pesme, bajke i priče izvor beskonačnog dečjeg čuđenja, divljenja i kao takve neposredno utiču kako na razvoj dečje ličnosti tako i na njihov govorni razvoj.

SREDNJE I POZNO DETINSTVO

U srednjem (približno do osme godine) i poznom detinjstvu (do desete godine za devojčice i do dvanaeste godine za dečake) telesni razvoj se usporava. Uprkos tome dete napreduje i povećava mišićnu snagu i motornu spretnost. To isto važi i za razvoj spretnosti sitnih mišića, koji doprinose razvoju sposobnosti crtanja i pisanja, koje su potrebne na početku školovanja. Dečje mišljenje u tom periodu postaje logično, a povezano je sa opažanjem konkretnih stvari, događaja i pojava. Istovremeno tada opada egocentrizam. U skladu sa razvojem mišljenja dete se sve više zanima za društvene osmišljene aktivnosti koje su usklađene sa datom realnošću. Vršnjaci, pored odraslih, koji su za njega još uvek najznačajniji, postepeno zauzimaju centralnu ulogu u dečjem životu, dijadna i trijadna prijateljstva postaju trajnija. Doba poznog detinjstvo je za devojčice za dve godine kraće nego za dečake, jer se za toliko pre kod njih pojavljuje pubertet.

Telesni razvoj u srednjem i poznom detinjstvu

Srednje i pozno detinjstvo je period od sedme godine do početka (pred)puberteta. Karakteristike toga perioda su ubrzan linearan rast ekstremiteta i telesne visine, smanjenje potkožne masnoće, telesne promene kod devojčica, promene u razmerama glave i lica, pojava prvih znakova polne diferencijacije.

Postoje polne razlike u povećanju visine i težine. Kod devojčica predpubertet počinje oko dve godine pre (v. tabelu 22). Pored promena visine i težine kod devojčica (između 11-13 g) dolazi do promene širine bedara a kod dečaka (između 13-15 g) do promene širine ramena i bedara. Ove promene doprinose da se pojavi žensko telo sa karakterističnim konturama, odnosno muška konstitucija.

Tabela 22: Promene visine i težine u srednjem i poznom detinjstvu i adolescenciji
(prema: Andrilović i Čudina, 1986)

Uzrast godina	Visina u cm		Težina u kgr	
	M	Ž	M	Ž
7	126	126	25	24
8	128	127	26	26
9	134	133	29	29
10	139	139	33	33
11	145	145	36	39
12	148	152	39	42
13	156	157	44	47
14	164	160	52	51
15	170	161	57	55
16	173	161	61	56
17	175	162	65	56
18	175	162	67	57
19	175	162	67	57

Skelet ostaje istih proporcija u svim uzrasnim periodima i fazama osifikacije: 15-20% od težine tela. Ovaj proces je tesno povezan sa ukupnim sazrevanjem organizma - kod devojčica se završava u proseku dve godine ranije nego kod dečaka. Kod dečaka je

snimak zgloba šake, koji na kraju puberteta treba da ima osam kostiju, najpouzdaniji test polne zrelosti.

Pri određivanju optimalnog vremena za polazak u školu posebno se vodi računa da osnovni fiziološki sistemi postignu nivo zrelosti da dete može sa uspehom da ispuni razvojne zadatke koje postavlja škola.

Za početak školovanja određena je sedma godina. Da li je to uzrast na kome sva deca dostižu psihofiziološku zrelost za polazak u školu? Koji kriterijumi se koriste u praksi za određivanje stepena telesne zrelosti deteta?

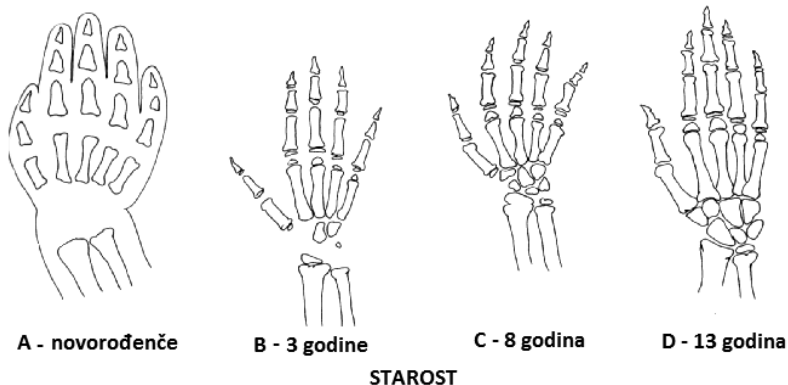
Sistematska merenja pokazuju da na uzrastu 6-7 godine svi fiziološki sistemi i organi još rastu i diferenciraju se - a to znači da su morfološki i funkcionalno nezreli. Međutim, dostignut je nivo razvoja na kome deca mogu uspešno da se suoče sa zahtevima savremene nastave. Relativna telesna zrelost za polazak u školu procenjuje se preko sledećih pokazatelja: telesne visine, telesne težine, nivoa razvijenosti koštano-mišićnog sistema, razvoja i funkcionalne zrelosti kardiovaskularnog sistema i organa disanja i posebno preko funkcionalne zrelosti velikog mozga.

Telesna visina je osnovni pokazatelj fizičkog razvoja i zrelosti. Ona se uzima u obzir i kada se procenjuje telesna težina ili obim grudnog koša deteta. Važno merilo telesne zrelosti je dostignuta proporcija delova tela. Kao posredni pokazatelj ovog kriterijuma biološke zrelosti koristi se "filipinski test"; dete je uspešno prošlo test ako može prstima desne ruke, prebačene preko glave u uspravnom položaju, da pokrije levu ušnu školjku (v. sliku 70).

Za učitelja je važno da poznaje odlike i nivo razvoja koštano-mišićnog sistema kod prvaka. Već je rečeno da do punog razvoja koštanog i mišićnog tkiva dolazi tek u pubertetu. Na uzrastu od 7 godina na kostima glave, ramena, lopatica, grudnog koša, kičmenog stuba, udova - ima još hrskavičavih delova; to je period u kome su, pod nepovoljnim okolnostima, kičmeni stub i grudni koš veoma podložni deformacijama.

Kod prvaka su dobro razvijeni krupni mišići trupa i udova, ali su slabije razvijeni sitni mišići - posebno mišići šake, što utiče na kvalitet pisanja i brzinu zamaranja. Do slabije koordinacije i usklađenosti finih pokreta šake i prstiju dolazi kako zbog nedovršenosti okoštavanja falangi ruke i korena šake, tako i zbog nedovršenosti eferentne inervacije; razvoj ovih procesa traje do 12. godine (v. sliku 86, kod deteta starog 8 godina svi osifikacioni centri su prisutni). Kod prvaka povoljnije je smenjivanje kraćih perioda vežbanja pisanja; kod dužih intervala javlja se zamor.

Slika 86: Prikaz razvoja skeleta ruke



Organi disanja i kardiovaskularni organi na ovom uzrastu su još daleko od konačnog formiranja, ali su dostigli nivo razvoja da funkcionišu kao relativno stabilni sistemi. Izuzev pinealne žlezde, većina endokrinih žlezda do polaska u školu ne dostiže pun nivo diferencijacije (slika 54). U procesu prilagođavanja prvaka na školske obaveze menja se i dinamika rada nekih žlezda. Andropova i Koljцова (1986) navode da kod prvaka, kao odgovor na povećane napore, dvostruko raste nivo izlučivanja "osnovnog metaboliteta serotoninina" a primećuje se i aktivacija "simpatoadrenalnog sistema".

Od svih fizioloških pokazatelja gotovosti deteta za polazak u školu najvažniji su podaci o stepenu razvoja i zrelosti mozga. Podaci o procesima mijelinizacije (slika 53) pokazuju da pojedine oblasti mozga imaju različitu brzinu i vreme dostizanja funkcionalne zrelosti. Od nivoa razvijenosti viših delova korteksa, posebno asocijativnih veza, zavisi u kom obimu je ostvarljiva koordinacija različitih kortikalnih zona; od stepena te interakcije zavise svi psihički procesi: kognitivni, emocionalni i konativni.

□ Za utvrđivanje funkcionalne zrelosti mozga jedna od pouzdanih mera je elektroencefalogram (EEG). Kod odraslog u fazi mirovanja dominira alfa-ritam koji je pokazatelj koherentnih integrativnih procesa unutar i između hemisfera. U toku individualnog razvoja koherentnost alfa-ritma se ostvaruje postepeno (do 18 g), a utvrđeni paralelizam toga razvoja sa funkcionalnim sazrevanjem čeonog dela korteksa ukazuje da ga i regulišu te više kortikalne strukture. Istovremeno sa sazrevanjem alfa-ritma povećava se uticaj viših struktura korteksa na subkortikalne centre. To utiče da procesi ekscitacije (razdraženja) i inhibicije (kočenja) postaju sve uravnoteženiji; na predškolskom uzrastu dominantniji su prvi procesi. To dovodi *do jačanja autonomnih voljnih ponašanja i bolje kontrole emocija*.

To dovodi i *do promena u socijalnoj interakciji*: druženju, shvatanju autoriteta, kvalitativnih promena u kognitivnim procesima i razvoju moralnosti. Na uzrastu 7g EEG pokazuje relativnu zrelost alfa-ritma, što je pouzdan znak gotovosti CNS prvaka za uspešan prijem i preradu informacija.

Kod većine prvaka formirani su mehanizmi koji omogućavaju organizovanje sistema pažnje i opažanja, sa mogućnošću njihove voljne kontrole u zavisnosti od shvatanja značaja zadatka koji se obavlja. Značajno raste uloga verbalnog mišljenja. Međutim, kod dece sa nižim nivoom funkcionalne zrelosti korteksa manja je stabilnost pažnje, javlja se zaštitna ekscitacija koja se ispoljava u motornom nemiru i skretanju dečje pažnje sa aktivnosti nastave.

Andropova i Koljцова (1986) ukazuju da u režimu radnog dana prvaka negativne reakcije izaziva *statičko opterećenje*, daleko više od intelektualnog i dinamičkog opterećenja. Koji raspored radnih obaveza doprinosi poboljšanju intelektualne radne sposobnosti prvaka i ne remeti njegov razvoj i zdravstveno stanje?

Nalazi ruskih psihologa ukazuju da se kod prvaka ne pojavljuje prekomeran zamor ako u toku radnog dana u školi imaju tri časa po 30 minuta i dva odmora po 20 minuta, od kojih se jedan obavezno koristi za pokretne igre a drugi za užinu.

Kognitivni razvoj

U odgovoru na pitanje šta je saznanje Masen i sar. (1984) kažu: "Taj pojam je dosta širok. Odnosi se na one vidove intelektualne aktivnosti koji su vezani za sticanje znanja, njihovu organizaciju, preradu i korišćenje".

Šta su pak saznajni procesi? Oni označavaju sve procese putem kojih saznajemo svet i nas same, procese putem kojih postajemo svesni sveta oko nas i u nama. Osnovni saznajni procesi su: opažanje (percepcija), pažnja, učenje, pamćenje, imaginacija, govor, mišljenje, rešavanje problema. Čisto leksički gledano možemo reći da reč kognicija znači saznanje. Izraz kognicija možemo prevesti sa naša dva izraza: saznavanje i saznanje.

Prvi od njih označava proces aktivnog dolaženja do znanja a drugi - rezultat tog procesa, ishod. Ova se razlika u svakodnevnoj upotrebi često ne uočava.

Različita značenja reči *saznanje ili kognicija* mogu se svesti na dva osnovna:

(1) *Reprezentacija* ili *predstavljanje* objekta koji je opažen, zamišljen ili predstavom aktiviran iz prošlog iskustva konceptualnim terminima koji mogu biti konkretni ili apstraktni, i

(2) *Razumevanje* ili *objašnjenje* osobenosti objekta koji je predmet saznanje aktivnosti, utvrđivanje njegovih bitnih karakteristika i odnosa analiziranog objekta u odnosu na ostale objekte u sadašnjem vremenu, kao i razumevanje značaja objekta u relaciji sa prošlim iskustvom.

Odlike opažanja u srednjem i poznom detinjstvu

Asocijativne oblasti, pored funkcije sinteze spoljašnjih draži i pripreme za aktivnost, imaju i funkciju planiranja i predviđanja ishoda. Andropova i Koljцова ukazuju da je početak sistematske nastave prilika za usavršavanje procesa opažanja ali i podsticaj za dalje funkcionalno usavršavanje ovih delova korteksa.

Kakve su odlike procesa opažanja kod prvaka? Iz analize crteža ili opisa slike uočavamo da deca na početku školovanja uglavnom nemaju izgrađen kriterijum izbora bitnih perceptivnih elemenata, još se ne usredsređuju na ona obeležja koja daju najveću informaciju. Proces opažanja kod prvaka tek treba da se usavršava.

O tome šta treba i može da uradi učitelj delimično pokazuju ogledi o razvoju motornih veština pisanja slova. Tu je superiorniji od ostalih bio tip obuke koji kod dece organizuje aktivnosti orijentacije i istraživanja: da deca samostalno uočavaju ključne tačke na osnovu perceptivne analize uzora a zatim sama izvode radnju pisanja (Pantina, 1957, v. sledeći prilog).

Tipovi obuke pisanja

Lisina i Njeverovič navode nalaze Pantine (1957) o zavisnosti formiranja motorne veštine pisanja slova od načina usmeravanja deteta na aktivnosti orijentacije i istraživanja. Pantina je primenila tri tipa obučavanja:

- *prvi tip*: eksperimentator daje samo uzor - pisanje slova pred decom propraća najopštijim primedbama kako treba pisati;
- *drugi tip*: pri pisanju slova skreće pažnju na sve ključne tačke konture slova, na početak i kraj svake linije, objašnjava prelaz s jedne tačke na drugu;
- *treći tip*: sadrži obučavanje dece da samostalno uočavaju ključne tačke na osnovu analize uzora i zatim da sami izvode radnju pisanja.

Rezultati istraživanja pokazuju da treći tip obuke ima izrazite prednosti. Specijalna organizacija aktivnosti **orijentacije i istraživanja** motornog zadatka je veoma važan uslov formiranja motorne veštine.

I drugi autori potvrđuju značaj sadržaja motornog zadatka, otkrivanja strukture motorne veštine i načina izvođenja radnje, a ne samo njenog rezultata; za uspeh je bitna motivacija deteta. Pristup zavisi od razvojnog uzrasta deteta.

Motorne veštine treba izučavati u kontekstu aktivnosti u kojoj se formiraju. Vodeća aktivnost i motivacija za učenje motornih veština značajno se razlikuje kod predškolske dece i kod učenika, i to se mora uvažavati.

Podđakov (Поддъяков, 1984) daje **sistem perceptivnih operacija** koji obezbeđuje postupnost ispitivanja objekta:

1. Opažanje celovitog oblika predmeta.
2. Izdvajanje osnovnih delova ovog predmeta i njegovih osobina (oblik, veličina,...)

3. Određivanje prostornih odnosa između pojedinih delova (više, niže, levo, desno).

4. Izdvajanje pomoćnih delova predmeta i utvrđivanje njihovog položaja u prostoru u odnosu na osnovne delove.

5. Ponovno opažanje predmeta u celini.

Ovo je uopšten sistem operacija koji se može primeniti u analizi najrazličitijih predmeta - bitno je da se dete pridržava datog redosleda, ističe autor. Kada dete na govornom planu usvoji redosled radnji onda ono može samostalno da upravlja svojim opažanjem, jer se tim putem ostvaruje interiorizacija perceptivnog procesa.

Sistematska obuka ubrzava usavršavanje sposobnosti opažanja. Vizuelno-motorna koordinacija postaje sve preciznija, opažanje postaje sve selektivnije i dete počinje sâmo da usmerava svoje opažanje koristeći namernu, voljnu pažnju.

Odlike pažnje

Psihičko stanje usredsređenosti naše svesti i aktivnosti na određeni sadržaj nazva se *pažnja*.

Strukturalisti povezuju pažnju sa jasnošću predmeta u polju svesti.

Funkcionalisti opisuju pažnju kao proces selekcije elemenata opažajnog polja pre nego što oni dospeju u polje svesti.

To je "filter" koji se nalazi između senzornog ulaza i struktura u kojima se odvijaju kognitivni procesi.

Pažnja nije samo aspekt opažajnog procesa, već autonoman proces. Pažnju prate karakteristične telesne promene. Pojave na koje je pažnja usmerena praćene su većom jasnoćom doživljaja.

Na pojavu i trajanje pažnje utiču dve grupe činilaca.

Prvu grupu čime osobine draži (veličina, intenzitet, kretanje, istaknutost u opažajnom polju i sl.) = nenamerna ili spontana pažnja.

Drugu grupu čine unutrašnji faktori (potrebe, interesi, postavljeni zadatak). Pažnja koja je aktivirana unutrašnjim faktorima obično se naziva namerna ili voljna pažnja.

Osobine pažnje

Obim pažnje se ogleda u broju elemenata koji istovremeno mogu biti u fokusu pažnje u radnoj memoriji (7 ± 2).

Intenzitet pažnje se ogleda u stepenu usredsređenosti, koncentrisanosti svesti na određeni sadržaj. Trajanje pažnje je ograničeno i javlja se fluktuacija pažnje, spontano pomeranje – što omogućava "istraživanje" složenih sklopova draži.

Psihološka saznanja o pažnji imaju brojne praktične primene. U obrazovnom procesu koriste se za održavanje pažnje razni postupci kojima se podstiče interesovanje za nastavne sadržaje.

Razvojnu psihologiju posebno interesuje kako dete stiče sposobnost da sâmo usmerava svoju pažnju i vrši izbor u perceptivnim i drugim aktivnostima.

Na mlađim uzrastima dominira *spontana pažnja* - sama priroda stimulusa vezuje dečje opažanje. Odlučujuću ulogu ima novina draži, njen intenzitet, iznenadna promena. Prirodni odgovor deteta je orijentaciona reakcija koja je usmerena na upoznavanje tih draži. Sa uzrastom ova forma pažnje postaje složenija i izaziva reakcije koje su usmerene na potpunije upoznavanje okoline: reakcije orijentacije i istraživanja.

Međutim, takvo usmeravanje pažnje deteta mogu izazvati odrasli (majka) koji neguju dete posredstvom gestova ili reči, kojima ukazuju na neki predmet iz okoline. Lurija (1976) ukazuje da to socijalno posredovanje čini prelaznu etapu iz koje u toku dalje socijalizacije dolazi do razvoja *voljne pažnje*. Do interiorizacije socijalno organizovane pažnje dolazi posredstvom govora.

Na početku školovanja usmeravanje dečjeg opažanja vrši se preko oba vida pažnje. To zahteva dostignuti nivo kognitivnog razvoja i specifičnosti drugih osobina prvaka. Prvi vid se ostvaruje uvođenjem očigledne nastave, preko dobro organizovanog, privlačnog izlaganja, aktivnom nastavom. Pri svemu tome moraju da se uvažavaju principi teorije nastave. Međutim, kod učenika treba razviti sposobnosti i spremnost da se samostalno voljno usmeravaju na brojne đачke obaveze koje zahtevaju ulaganje napora pri rešavanju problema. Tu učitelja očekuje zadatak da od početaka uvodi postupke koji razvijaju namernu pažnju, jer je ona preduslov uspešnog školskog učenja.

Načela razvoja pažnje

1. **Od pasivne** (nenamerne pažnje, opazajna eksploracija - pažnja je pod uticajem draži iz okoline) ka **aktivnoj**, namernoj pažnji (istraživačko ponašanje; usmerava i kontroliše);

2. Od **nesistematskog** ka **sistematskom** traganju (2-3-godišnjak se usmerava samo na određen deo figure koju ne istražuje sistematski - teško je prepoznaje sledeći put);

3. **Od široke** usmerenosti pažnje ka **selektivnom izboru** informacija (sa uzrastom dete je sve sposobnije da bira);

4. **Ignorisanje nebitnih informacija** (poboljšava se sa uzrastom, značajno u školi).

Primeri ruskih psihologa koje smo naveli (Pantina, Podđakov) ukazuju da je najefikasniji put za razvoj voljnog usmeravanja pažnje organizovana obuka u kojoj deca preuzimaju i sistematskim vežbanjem interiorizuju sistem operacija koje su potrebne za rešavanje određenog zadatka. Pri tome, na školskom uzrastu, verbalne informacije i instrukcije imaju vodeću ulogu.

Razvoj sposobnosti opažanja i namerne pažnje zavisi od ukupnog psihičkog razvoja deteta, posebno pojmovnih kategorija i motivacije ličnosti. U toku razvoja neprestano se odvija interakcija između novih informacija i postojećeg saznanja. Razvoj opažanja vodi izgradnji i proširivanju pojmovnog sveta - koji ima sve veći uticaj na opažanje.

Pedagoške implikacije poremećaja u senzornom razvoju

Kod školske dece najčešće se javljaju slučajevi oštećenog vida ili sluha, koji čine oko 10% od svih vidova ometenosti u razvoju. Jedan od prvih zadataka učitelja je da identifikuje takvu decu, jer će tek tada biti u mogućnosti da preduzima odgovarajuće mere pomoći.

Dete sa smetnjama vida može se prepoznati preko sledećih simptoma:

- pri čitanju ili pisanju zauzima položaj koji je preblizu ili predaleko od knjige ili sveske (normalno rastojanje od očiju je 20 sm);

- pri čitanju pokriva jedno oko, žmirka, trlja oči;

- takvo dete se često žali na glavobolje i vrtoglavice.

Poremećaji sluha se prepoznaju preko sledećih znakova:

- dete netačno čuje pitanje;

- dete je radije samo, povlači se od grupe;
- po govoru bez intonacije i sa slabim izgovorom reči.

Neposredna posledica smanjene mogućnosti korišćenja vida i sluha je zaostajanje u kognitivnom razvoju; posredne posledice odražavaju se na ukupan razvoj ličnosti. Korigovanje vida i sluha, pored povoljnih efekata u komunikaciji, utiče na povoljniju samoocenu ličnosti i emocionalnu sigurnost deteta.

Razvoj mišljenja

Deca u srednjem i poznom detinjstvu su prema Pijažeovoj teoriji kognitivnog razvoja na razvojnom stadijumu konkretno operacionog mišljenja (v. Stadijum konkretnih operacija (str. 64) u *Pijažeovoj teoriji kognitivnog razvoja*, u kome je prikazan razvoj mišljenja i inteligencije u ovom periodu detinjstva).

Pamćenje dece u srednjem i poznom detinjstvu

U predškolskom uzrastu i na samom početku školovanja dečje pamćenje pretežno spontano (nenamerno). Druga odlika pamćenja dece ovog perioda je da je ono *pre opazajno-praktično, opazajno-predstavno - nego verbalno*. To znači da deca lakše, brže i bolje pamte ono što su opazila i u čemu su učestvovala, nego čisti verbalni materijal. Ovo je povezano sa **obicima mišljenja** kojima deca rešavaju probleme učenja (v. sliku 36).

Strategije pamćenja

Strategije pamćenja su tehnike, koje pojedinac upotrebljava da bi određene stvari lakše upamtio.

Uporedo sa razvojem **ponavljanja** kao strategije pamćenja teče takođe razvoj strategije **pojmovne organizacije**.

Razvojno je još zahtevnija **elaboracija** kao strategija pamćenja, pri kojoj, po pravilu tek adolescenti, spontano upotrebljavaju predstave ili elaborirane (obrađene) govorne jedinice, koje povezuju u neku sastavnu celinu.

◆ **Metakognicija** je znanje o vlastitim misaonim procesima.

◆ **Metamemorija** je znanje o procesima vlastitog pamćenja i zaboravljanja i sposobnost ocenjivanja vlastitog pamćenja. Što je dete starije to je i tačnije njegovo predviđanje koje se odnosi na sopstvene mogućnosti pamćenja.

□ U jednom eksperimentu su predškolskoj i školskoj deci postavili isto pitanje: "Zamislite da ste rešili da telefonirate vašem drugu i neko vam kaže njegov broj telefona. Da li ćete odmah telefonirati ili pre toga piti vodu?" Kod mlađe dece većina njih je odgovorila da će prvo piti vode pa tek onda telefonirati, jer ne mogu sebi da predstavie šta će se desiti sa informacijom - još nedovoljno poznaju vlastito pamćenje. Školska deca su izabrala da prvo telefoniraju, izjavljujući da treba da telefoniraju dok nisu zaboravila broj, a vodu mogu da piju i kasnije (Mussen et al., 1984).

Deca, stara 5 do 6 godina, razumeju, da se poznate stvari lakše pamte nego nepoznate, da je prepoznavanje jednostavnije nego prizivanje (prisećanje, reprodukcija).

Razvoj pamćenja deteta povezan je sa porastom: sistema znanja, opsega radne memorije i metamemorije, sa ovladavanjem intelektualnim operacijama pamćenja - strategijama zapamćivanja.

Već je ukazano da u 7. godini dolazi do novih mogućnosti u funkciji korteksa - pojačano učešće čeonih oblasti odražava se na kvalitativne promene u složenim psihofiziološkim funkcijama: pažnji, prijemu i proceni važnosti senzornih informacija. U

tom periodu značajno raste aktivirajući potencijal verbalnih instrukcija i mogućnosti organizacije voljne pažnje.

Kod prvaka su se stekli preduslovi da spontano pamćenje, predškolskog deteta, u većoj meri zamenjuje namerno, voljno pamćenje; da verbalno pamćenje postane dominantnije od opažajno-praktičnog pamćenja. Učitelja očekuje da od početka uvodi prvake u praksu namernog učenja i zapamćivanja, da pri tome koriste verbalno mišljenje pri obradi informacija - radi lakšeg i trajnijeg zapamćivanja, ali i brže interiorizacije procesa opažanja, učenja i pamćenja.

Pedagoška psihologija posebnu pažnju posvećuje razvoju sposobnosti učenja i pamćenja na mlađem školskom uzrastu.

Socijalni razvoj u ovom periodu

Dečje predstave o drugima

Između 6-12 godina deca počinju da shvataju da okolina sudi po njihovom ponašanju. Počinju da vrše socijalna poređenja i otkrivaju razlike i sličnosti. U predpubertetu opisivanje sebe prelazi sa spoljašnjih svojstava na psihološka: osećanja i misli. Adolescent već izdvaja postojana psihološka svojstva ličnosti u celini i opisuje razmišljanja o sebi u sadašnjosti i budućnosti. Posle osme godine javljaju se ubeđenja, vrednovanja odnosa prema drugima. Između 12-14 godine u opisu je prisutno shvatanje raznolikosti, (ne)postojanosti ovih ili onih svojstava ličnosti.

Drugovi i druženje

Između osme i jedanaeste godine drugovi se pomažu, dele iste interese, a uslov za prijateljstvo je uzajamno poverenje. Značajna promena, karakteristična za ovo razvojno doba, je takođe veličina vršnjačke grupe - koje su veće nego u predškolskom periodu. Vršnjačke grupe uključuju od troje do devetoro dece, dece istog pola. Deca sve realnije ocenjuju svoj položaj i popularnost u grupi.

U periodu srednjeg i poznog detinjstva dolazi do kvalitativnih promena u oblikovanju koncepta prijateljstva. Posle dvanaeste godine drug je onaj koji nas razume, sa kojim se dele skrivene misli ali koji ume da čuva tajnu; druženje je u funkciji rešavanja psiholoških problema: usamljenosti, potištenosti, zaljubljenosti,... Vršnjaci mogu imati veoma snažne pozitivne i negativne uticaje na članove grupe.

Odnos prema autoritetu

Oko 8. godine javlja se kompleksnije razmišljanje, čime počinju da niču odnosi uzajamnosti. Osoba koja koristi autoritet zaslužuje poslušnost deteta ukoliko mu pomaže i pomagaće ubuduće.

U 9. godini deca smatraju da potčinjavanje autoritetu sleduje dobrovoljno, jer odnose shvataju kao saradnju. Osoba koja koristi autoritet snosi odgovornost za uspeh.

U 11-12 godini nivo rasuđivanja je još složeniji: autoritet je opravdano koristiti u cilju saradnje i samo saglasno sa onima koji se potčinjavaju. Dakle, autoritet prihvataju uz uslov da ta osoba poseduje sposobnosti, znanja i ako to zahteva situacija.

U trenutku završavanja osnovne škole dete uviđa da je postalo član socijalne grupe i identifikuje sebe sa svojim polom. Empatija i samokontrola su postale značajne crte ličnosti.

Razvoj polnog identiteta

Shvatanje muških i ženskih polnih uloga kod nas je istraživala V. Smiljanić (1989). Pregled nalaza istraživanja ukazuje da razlike između ponašanja muškaraca i žena nisu isključivo biološki određene. Za objašnjenje nastajanja psiholoških polnih razlika treba uključiti socijalni kontekst. Uloga pola u pojedinim kulturama je različita zbog različite socijalizacije. Mogu se izdvojiti sledeći faktori:

- razlike u socijalizaciji muške i ženske dece;
- konformisanje dečaka i devojčica u skladu sa socijalnim pritiskom;
- dejstvo očekivanja u ponašanju muškaraca i žena;
- vrednosni sistem i stavovi, koji često dovode do pristrasnosti istraživača.

Ulogu socijalizacije potvrđuju i antropološki nalazi. Kritični period za usvajanje polne uloge je do treće godine. U čemu su bitne razlike u gajenju muške i ženske dece koje dovode do usvajanja polnih uloga?

Autor odgovara da je to (što je različito) u socijalnoj kognitivnoj i emocionalnoj atmosferi koja okružuje dete u porodici i društvu. Neki od činilaca iz naše sredine su:

♦ Različito vrednovanje muške i ženske dece:

- u narodnim poslovicama i umotvorinama eksplicitno se kaže da je muškarac vredniji;

- superiornost muške uloge u narodnim običajima i obredima (česnicu lomi muško dete, vraća se samo za dobijanje muškog deteta,...);

- dobiti po svaku cenu muško dete (zato mlada u krilu drži nakonče - dečaka);

- održavanje uverenja da je lakše biti muško.

♦ Želja za dominacijom muškaraca (dok jedni smatraju da je ona motivisana ekonomskim razlozima - nasleđivanjem imovine, psihoanalitičari nalaze psihološku komponentu: da je ona proizašla iz zavisti muškarca što žena ima najveću stvaralačku snagu - rađanje deteta).

♦ Različita očekivanja za ponašanje muškarca i žene - u svakoj sredini postoje stavovi o poželjnim muškim i ženskim osobinama koji modeluju ponašanje dečaka i devojčica.

Ispitivanja kod nas pokazuju da su poželjne muške osobine: ambicioznost, energičnost, odlučnost, samouverenost, hrabrost, oštrina, samoinicijativa,...; poželjne ženske osobine: vernost, poslušnost, pažljivost, privrženost, skromnost, strpljivost, nežnost, finoća,...

Ispitivanja u SAD (Kagan, 1964) nalaze da su poželjne muške osobine: da bude agresivan kada ga neko napada, nezavisan i odlučan kad rešava probleme, da bude seksualno agresivan, da potiskuje i kontroliše jake emocije,...; poželjne ženske osobine: da se uzdržava od agresivnog ponašanja, da ne pokazuje otvoreno seksualne potrebe, da bude pasivna, nežna, da sa drugima održava uravnotežene emocionalne odnose.

Odlike razvoja ličnosti i temperamenta

Odlike razvoja temperamenta

Po mišljenju Koste, Makreja i saradnika (2001) individualne razlike, koje utvrđuju istraživači na području temperamenta i istraživači crta ličnosti su sadržinski prilično slične. Karakteristike temperamenta ne odražavaju samo karakteristike stilova ponašajnog

reagovanja nego i kvalitet emocionalnog reagovanja i samouravnotežavanje (kontrola, usmeravanje pažnje, inhibicija). Istraživači su konstruisali instrument (Rothbart i dr., 2001) koji su popunjavali roditelji i/ili vaspitači/učitelji i na osnovu faktorske analize nalaza izdvojili tri faktora temperamenta za rano i srednje detinjstvo: negativno raspoloženje, ekstravertnost i revnosna kontrola (tabela 23).

Autori su otkrili da su dimenzije temperamenta povezane sa procesom socijalizacije dece. Dok je nivo kontrole povezan sa socijalnom kompetentnošću, negativno raspoloženje je povezano sa teškoćama interiorizovanja a takođe i eksteriorizovanja (tabela 24).

Tabela 23: Struktura temperamenta (Rothbart i dr., 2001)

Negativno raspoloženje	Ekstravertnost	Revnosna kontrola
- žalost - neugodnost - ljutnja/frustracija - sposobnost umirenja (-) - strah - pozitivno očekivanje	- impulsivnost - zadovoljstvo od snažne stimulacije - nivo aktivnosti - plašljivost (-) - pozitivno očekivanje	- zadovoljstvo od slabe stimulacije - smeh - kontrola inhibicije - senzorna osetljivost - usmeravanje pažnje

Nađeno je da se tri dimenzije temperamenta iz faktorske strukture kod dece, konceptualno i razvojno povezuju sa dimenzijama ličnosti u periodu odraslosti, i to ekstravertnost kao dimenzija temperamenta sa ekstravertnošću, negativno raspoložene sa neuroticizmom (emocionalnom nestabilnošću), revnosna kontrola sa savestnošću.

Tabela 24: Struktura socijalne kompetentnosti i teškoća interiorizacije i eksteriorizacije

Socijalna kompetentnost	Teškoće interiorizacije	Teškoće eksteriorizacije
Uključivanje, samostalnost, prosocijalnost, poverenje, strpljenje, radost, mirnoća, sudelovanje	Anksioznost, snuždenost, zavisnost, usamljenost	Agresivnost, protivljenje, ljutnja, egoizam

Razvoj ličnosti

U više studija autori su izučavali strukturu ličnosti slobodnim opisima i bipolarnim skalama. Rezultati istraživanja su poduprli petofaktorsku strukturu ličnosti dece u periodu srednjeg i poznog detinjstva. Korelacije između pojedinih faktora su se sa uzrastom dece snižavale, a njihovo opadanje odražava sve veću nezavisnost (diferenciranost) faktora. Karakteristično je da na ovom uzrastu najveći deo varijabilnosti objašnjava faktor savesti a ne ekstravertnosti (što su autori protumačili vrednosnom orijentacijom učitelja).

Za srednje i pozno detinjstvo, koje obuhvata školsku decu, vršene su analize *prognostičke vrednosti dimenzija ličnosti* na školsku uspešnost. Najbolju prognostičku vrednost uspešnosti učenja imali su savesnost i intelekt/otvorenost. Sa merama inteligencije i kreativnosti dece najviše je povezan faktor otvorenost/intelekt. Praćena je i povezanost dimenzija ličnosti sa pokazateljima detetovog socijalnog prilagođavanja. Ekstravertni se najbrže prilagođavaju svojim novim vršnjacima; saradljivi i savesni su se najefikasnije uključivali u proces učenja i usvajali školska pravila; emocionalno nestabilni su se najteže prilagođavali na zahteve škole.

DECA U ŠKOLI

Andropova i Koljcov (1986) iznose nalaze ruskih naučnika da na uzrastu 7. godine dolazi do integracija različitih kortikalnih centara što, zajedno sa uspostavljanjem alfa-ritma, stvara optimalne uslove za početak školovanja.

Do tih promena dolazi zahvaljujući sazrevanju prednjoasocijativnih oblasti korteksa velikih hemisfera koje čine najvažniju kariku u integrativnom funkcionisanju mozga. Od svih fizioloških pokazatelja gotovosti deteta za polazak u školu najvažniji su podaci o stepenu razvija i zrelosti mozga. Od nivoa razvijenosti viših delova korteksa, posebno asocijativnih veza, zavisi u kom obimu je ostvarljiva koordinacija različitih kortikalnih zona; od stepena te interakcije zavise svi psihički procesi: kognitivni, emocionalni i konativni.

Pojačano učešće čeonih oblasti odražava se na kvalitativne promene u složenim psihofiziološkim funkcijama: pažnji, prijemu i proceni važnosti senzornih informacija. U tom periodu značajno raste aktivirajući potencijal verbalnih instrukcija i mogućnosti organizacije voljne pažnje.

Asocijativne oblasti, pored funkcije sinteze spoljašnjih draži i pripreme za aktivnost, imaju i funkciju planiranja i predviđanja ishoda. Andropova i Koljcov ukazuju da je početak sistematske nastave prilika za usavršavanje procesa opažanja ali i podsticaj za dalje funkcionalno usavršavanje ovih delova korteksa.

U prikazu srednjeg i poznog detinjstva ukazano je na dostignute nivoe telesnog i psihičkog razvoja koji određuju zrelost deteta za polazak u školu. Za decu koja su mlađa od sedam godina, a žele da se uključe u školu, tim stručnjaka (psiholog, lekar, socijalni radnik, učitelj) procenjuje spremnost ili gotovost deteta za polazak u školu.

Priprema i prilagođavanje deteta za polazak u školu

Celokupan dečji predškolski razvoj je dugoročna priprema za polazak u školu. Intenzivnije pripreme počinju u porodici i vrtiću od 6.-7. godine.

Roditelji treba da zainteresuju dete za školu dajući mu realnu sliku o školi. Decu ne treba zastrašivati školom. Dete, i pre nego što pođe u školu, treba da ima određene radne obaveze. Već od 4-te godine porodica treba da upozna dete sa knjigom (iz koje sluša priče), sa slikovnicom i bojanicom (u kojoj dovršava crteže). Treba obezbediti detetu određeni kutak za njegove stvari i igračke, ali i formirati mu naviku da ih samo uređuje. Vaspitni rad treba podeliti na četiri područja pripreme: fizičko, psihičko, socijalno i radno.

Zdravlje je osnova za sve drugo. Treba kod deteta razvijati higijenske navike. Navici dete da blagovremeno ode na spavanje. Dete u porodici treba da nauči veštine samostalnog oblačenja, obuvanja i hranjenja.

Angažovati dete u aktivnostima koje razvijaju pažnju i opažanje. Voditi dete u šetnju gde ono može da vidi brojne odnose. Ne zanemarivati ni razvoj govora. Roditelji su uzor deci pa treba da vode računa o svom načinu verbalnog izražavanja. Razviti tople međudnose jer je to preduslov da se deca poistovećuju sa članovima porodice i poveravaju roditeljima.

Postoje i neposredne pripreme pred polazak u školu. One imaju najpre tehničko-praktični deo: pregled kod lekara, određivanje radnog kutka, nabavka pribora za školu.

Potrebna je i priprema roditelja kako bi i oni imali realna očekivanja od deteta, ali i pružali mu odgovarajuću podršku za školske aktivnosti. Roditelji treba da na *odgovarajući* način predstave školu i učitelja detetu. Istovremeno treba da budu pripremljeni na

činjenicu da će njihovo dete prihvatiti učitelja i uticaj njegovog veoma snažnog autoriteta, u čijoj senci će povremeno biti i roditeljski autoritet.

Komunikacija dece na početku školovanja

Učitelj decu treba da prihvati sa toplinom i uvažavanjem. To nije zahtev za roditeljskom toplinom, već za "srdačnom objektivnošću" (Rot). U prvom susretu sa učiteljem treba da učestvuje i roditelj. Bronfenbrenner ukazuje da se razvojni potencijal okruženja u mezosistemu pojačava ako pri prvobitnom prelazu u to okruženje osoba nije sama, ako u njega ulazi u društvu jedne ili više osoba sa kojima je učestvovala u prethodnim okruženjima (npr., majka prati dete u školu).

Kako detetu olakšati proces socijalizacije u školi? Škola je takva institucija koja od svojih članova zahteva sasvim određen način ponašanja. Sposobnost da se prihvate ti zahtevi i da se ispune predviđena ponašanja i označava socijalnu zrelost deteta za polazak u školu. U suštini tu zrelost čini jedan splet stavova prema školi kao ustanovi, odnosno prema školskom načinu učenja. Među tim stavovima mogli bismo izdvojiti sledeće:

- odnos prema polasku u školu (prema želji da se bude đak, prema neophodnosti učenja);
- odnos prema tipično školskim sadržajima rada (matematika, srpski i sl.) i školskim načinima ostvarivanja tih sadržaja (disciplina, ocene i sl.);
- odnos prema učitelju (kao osobi sa posebnom funkcijom) i prema vršnjacima.

Odnos prema želji da se ide u školu. - U predškolskom uzrastu igra, a posebno simbolička igra, bila je dominantan oblik aktivnosti u okviru koje se odvijao ukupan dečji razvoj. U nemogućnosti da u stvarnosti realizuje svoje želje, a radilo se o uopštenim afektivnim težnjama da se bude odrastao, dete je to činilo u igri, time što je prihvatilo različite uloge odraslih (vozača, pilota, učiteljice, prodavca, lekara i sl.). Vigotski kaže: "Igra je zamišljena, iluzorna realizacija želja koje se ne mogu realizovati". Zahvaljujući ukupnom dečjem iskustvu u predškolskom uzrastu, a naročito igri uloga, dečji psihički razvoj je došao dotle da su mu taj okvir i ti uslovi postali tesni. Time ono ulazi u fazu razvoja poznatu pod nazivom *kriza sedme godine*. U isto vreme, tj. pri kraju predškolskog uzrasta, dolazi do povećanog interesovanja za pojave iz socijalnog života i traženje svoga mesta u sistemu socijalnih odnosa, koja se završava formiranjem socijalnog Ja. Kod deteta se javlja nova socijalna potreba - hoću da budem đak, hoću da idem u školu, hoću da učim. Početak školovanja znači izlazak u susret dečjoj potrebi za većom samostalnošću i novom socijalno važnom ulogom. Treba, međutim, imati na umu sadržaj te želje - zrelost same težnje, tj. šta dete pod tim podrazumeva. Može dete imati na umu formalne, spoljašnje aspekte školskog života: odlazak na časove, izlazak na odmore, zvonjenje za početak i kraj časa, kao i želju da se igra sa decom, da peva, crta i sl. Radi se, kao što se iz opisa vidi, o shvatanjima predškolskog uzrasta, o "psihološki predškolskom detetu". Takvo dete bi htelo da predškolski način života "ugura" u školske okvire. Međutim, za dete čija težnja da se ide u školu označava orijentaciju na prave školske aktivnosti i unutrašnje, a ne spoljašnje, sadržinske aspekte školskog života, to dete je u psihološkom smislu postalo školsko dete - učenik.

Odnos prema tipično školskim sadržajima i tipično školskom načinu njihove realizacije. - Ako dete pod školskim aktivnostima podrazumeva tipično školske sadržaje (matematika, srpski ...) kao i uobičajene školske načine njihove realizacije, i poštovanje predviđenih normi i ponašanja (određeni raspored časova, poštovanje školske discipline), ako daje prednost pravim načinima vrednovanja školskog uspeha (ocene), nad drugim

vidovima podsticanja (igračka, čokolada i sl.), onda vidimo da se radi o zrelim stavovima prema školskom načinu života. To bi, u stvari, bili pokazatelji psihološkog, intimnog prihvatanja novog načina života u koji dete treba da stupi.

Odnos prema drugim osobama. - Možemo reći da se ovde radi o usklađivanju sopstvenog ponašanja sa ponašanjem drugih osoba u interakciji.

Situaciju organizovanog školskog učenja možemo shvatiti i kao svojevrsnu komunikaciju između učitelja i učenika. Ruski autori, Lisina i njeni saradnici (1986), stoga govore o *komunikativnoj zrelosti za školu*. Komunikacija je složena delatnost koja obuhvata ne samo razmenu poruka između učesnika, već i niz drugih pojava kao što su: odnos prema partneru u komunikaciji, potom kako se on opaža, procenjuje, koje potrebe komunikacije zadovoljava, koji motivi pokreću aktere komunikacije, kojim se sredstvima ostvaruje komunikacija i kakav je sadržaj poruka koje se prenose. Za uspešno obavljanje komunikacije važna je razvijenost i usvojenost nekih veština, ili normi međusobnog ponašanja u procesu komuniciranja. Masen i saradnici (1984) - navodi sledeće veštine verbalne komunikacije: "Veština razgovora se zasniva na nekolikim socijalnim navikama: pridržavanju pravila da se govori po redu, uvažavanju iskustva, navika, interesa i potreba sabesednika, uzdržavanju od dominacije u razgovoru, ne prekidanju sagovornika, uviđanju kada tvoj iskaz nije shvaćen, razjašnjavanju iskaza, ispoljavanju pažnje i spremnosti da se produži komunikacija neverbalnim sredstvima, na primer, pogledom i sl."

Komunikacija deteta sa socijalnom sredinom je nužan uslov normalnog razvoja. Ali i sama komunikacija se razvija i menja. . Ta promena odnosa prema odraslom omogućava detetu da se usredsredi na zadatak, da ga prihvati i da ne reaguje na zbivanja u okolini. Kod deteta sa ovim oblikom komunikacije je snažno izražena *potreba za uzajamnim razumevanjem i empatijom*, i kao posledica toga adekvatnije reagovanje na pohvale i prekore odraslih. Njegovo je ponašanje uslovljeno ukupnim kontekstom i podređeno je cilju. Dete se orijentiše ne samo na neposredne odnose sa odraslima (učiteljom), ne samo na trenutnu situaciju, već i na svesno prihvaćene zadatke, norme, pravila. Shvatajući uslovnost situacija dete u samoocenu unosi povratne informacije, razlikuje pojedine (vaspitne) postupke od opšteg stava vaspitača prema sebi. Ponašanja se intelektualizuju, postaju shvaćena, a ta shvaćenost (ili svest o...) omogućava pojavu voljnosti funkcija i ponašanja (Vigotski).

Socijalna zrelost deteta ispoljava se i u *odnosu prema vršnjacima* a ne samo prema odraslima. Menja se to kako dete opaža i procenjuje vršnjake, kakav odnos sa njima uspostavlja, kakvu komunikaciju sa njima održava. Na početku školovanja dolazi do raznovrsnijeg opažanja vršnjaka. Umesto vidljivih fizičkih svojstava i pojedinačnih postupaka, dete počinje da otkriva i unutrašnju stranu ličnosti. Opisi vršnjaka postaju apstraktniji, upućuju na interesovanja i na neka karakterna svojstva. Međusobno usaglašavanje i saradnja u situaciji zajedničkog zadatka postaju mogući i ostvarljivi.

Dodajmo, na kraju, da se nabrojane karakteristike socijalnog ponašanja, naročito adekvatni odnosi sa odraslima i vršnjacima, mogu osmišljenim programom razvijati i podići na viši nivo.

Kako prvaka uvesti u aktivnost učenja, da zna kako da uči

Posebnu pažnju posvećujemo aktivnosti učenja i njenim strukturalnim komponentama. U njoj se mogu izdvojiti tri aspekta: 1) zadatak, cilj, problem učenja; 2) postupci, sama radnja učenja i 3) (samo)kontrola učenja.

Shvatanje cilja i problema učenja. - Otkrivanje osnovnog postupka je *suština* zadatka učenja. Šta je to čime učenik treba da ovlada? To nisu pojedinačni zadaci i pojedinačni oblici učenja. Dete koje nije shvatilo da ga, kroz rešavanje pojedinih zadataka u kojima treba sabrati količine, *učimo sabiranju* - nije otkrilo zadatak učenja. Umeti izdvojiti zadatak učenja - znači jasno zamisliti kakvim načinom, postupkom je nužno ovladati da bi se rešio problem učenja. Prvo je potrebno otkriti zahteve situacije (kriterijski obrazac) pa tek onda tražiti repertoare ponašanja. Repertoari ponašanja, reakcija mogu već postojati u iskustvu deteta, kada nedostaju treba ih otkrivati, konstruisati. Dete koje je shvatilo da prvo treba otkriti zadatak učenja - zahteve situacije (problema), kada nauči jedan princip (na primer sabiranja) moći će taj postupak da primenjuje na sve slične situacije. U razvijanju sposobnosti otkrivanja zadatka učenja detetu treba ukazivati da treba da razmišlja kako je rešilo prethodne zadatke, da se osvrne unazad i koristi ta iskustva.

Postupak učenja

Broj postupaka je veliki, a primerenost zavisi od gradiva koje se uči, od uzrasta i sposobnosti učenika. Dete je, na primer, dobilo zadatak da napamet nauči neku pesmicu. Ono treba da otkrije **kako** da to uradi: - da čita pesmicu više puta; - da pročita pesmicu dva puta pa da se preslišava; - da je podeli na neke uže celine i uči. Činjenica da dete uspeva da jedanput ponovi pesmicu napamet još ne znači na ju je naučilo; to treba da mu uspe bar 2-3 puta.

(Samo)kontrola učenja

Suština kontrole je da ono što je dete uradilo uporedi sa nekim obrascem ili modelom i da se vidi da li je taj rezultat odgovarajući u poređenju sa obrascem ili modelom. Detetu samokontrolu otežava to što se na neki način oseća kao izvršilac - za učenje neko drugi postavlja zadatke, određuje postupke i kontroliše. Treba, ustvari, kod deteta razviti sposobnost sopstvene kontrole. U ogledu su učitelji pripremljeni da za vreme dvonedeljnog boravka učenika u "školi na planini", kada organizuju celodnevni program njihove aktivnosti, izvedu vežbanja radi formiranja navika i prakse samostalnog učenja (Brković, 1998). Deca su, uz asistenciju učitelja, trebala da otkrije postupke kontrolisanja samog procesa učenja i izrade zadatka. Pojedini učenik je u tome uspešan ako ovlada sa sve tri komponente aktivnosti učenja:

- shvati cilj i problem učenja
- razvije postupke učenja
- razvije sposobnost (samo)kontrole učenja.

Nalazi pokazuju da su učenici E odeljenja uspešno ovladali praksom samostalnog učenja i u poređenju sa K odeljenjima na kraju II razreda postigli značajno poboljšanje opšteg uspeha u školi ($F = 14.81$; $p < 0.001$).

Odlike razvoja na mlađem školskom uzrastu

Između 6. i 7. godine deca stiču spretnosti i karakteristične načine mišljenja i ponašanja, koja se značajno razlikuju od onih, koja su izražavala u ranom detinjstvu. Njihove sposobnosti rešavanja problema se povećavaju, razvijaju se takođe sposobnosti za oblikovanje bliskih odnosa sa vršnjacima.

Upoređivana su deca uzrasta 6;0-6;6, zatim 6;7-6;11 i 7;0-7;6 godina starosti. Nađeno je da se grupe u proseku međusobno značajno razlikuju u: razumevanju sličnosti

i razlika među predmetima, govornom razumevanju, grafomotorinim veštinama, zaključivanju i poimanju količine, multiploj klasifikaciji predmeta i konzervaciji količine. U okviru ispitivanih poduzoraka veći uspeh na merenim varijablama pokazivala su deca čiji roditelji imaju viši stepen ovrazovanja (Marijanovič i sar., 2004)

U odnosu na rano detinjstvo decu pri polasku u školu odlikuje diferencijacija sposobnosti. Između šeste i devete godine se kod njih brzo razvijaju sposobnosti zaključivanja o složenim fizičkim i socijalnim situacijama, veštine sistematskog simboličkog reprezentovanja konkretnih predmeta (čitanje, pisanje). U poznom detinjstvu se brzo razvija detetova sposobnost uopštavanja i oblikovanja hipoteza. Dete razmišlja i ponaša se na sve organizovaniji način, što mu omogućavaju narastajuće sposobnosti posmatranja svojih vlastitih aktivnosti i mentalnih procesa (metakognicija).

Činioci školske uspešnosti

Blum (1976) razvija model školskog učenja kao kauzalni sistem u kome se ostvaruju međuodnosi između osnovnih varijabli od kojih zavisi transferna vrednost procesa obrazovanja:

- individualnih karakteristika učenika,
- kvaliteta nastave,
- materijala koji se uči i
- rezultata učenja.

Kognitivne karakteristike najviše zavise od stepena razvijenosti: opšte intelektualne sposobnosti, grupnih sposobnosti, sposobnosti učenja, navika, relevantnih usvojenih znanja i prethodnog dostignuća učenika u rešavanju zadataka.

Afektivne komponente: razvijenost motivacije učenika, interesovanja, generalizovani stavovi učenika prema školi i školskim predmetima, generalizovani stavovi o vlastitoj ličnosti i svojim sposobnostima za školu - koji zavise od istorije učenja.

Promene u kvalitetu nastave zavise od načina prezentovanja i objašnjavanja gradiva, sistema vođenja, korektivnih povratnih informacija, korišćenja podsticaja zasnovanih na spoljašnjoj ili unutrašnjoj motivaciji. Kvalitet nastave se određuje u skladu sa bitnim karakteristikama učenika.

Za objašnjenje školskog postignuća najveći značaj imaju karakteristike učenika - koje su u ovom kauzalnom sistemu i preduslovi i "produkti" školskog učenja. Otuda Blumov model školskog učenja "*Mastery learning*", zahteva prethodno upoznavanje kognitivnih i afektivnih karakteristika učenika i, u skladu s tim saznanjima, prema potrebi svakog učenika, prilagođava se kvalitet i trajanje instrukcije.

Prema Blumovoj oceni najveće učešće u školskom postignuću imaju kognitivne karakteristike (50%), a zatim afektivne karakteristike (25%) i kvalitet nastave (25%). Najbolje prognoze i objašnjenja postignuća dobijaju se udruživanjem sve tri varijable. Ove Blumove nalaze uglavnom potvrđuju i rezultati istraživanja u kojima je proveravan njegov model nastave (Block, 1970; Anderson, 1971; Arlin, 1973; Binor, 1974; T. Levin, 1975).

Osobine ličnosti - školsko postignuće

Šezdesetih godina dvadesetog veka dolazi do značajnih promena u gledištima psihologa o povezanosti postignuća u školi sa karakteristikama ličnosti. Za one koji se bave problemom uspeha u školskom učenju najvažnije je bilo uviđanje da do uspeha/neuspeha ne dovode samo kognitivni činioci.

Nalazi Katela ukazuju da se prediktivna vrednost testova sposobnosti povećava ako uporedo koristimo i mere osobina ličnosti i motivacije učenika. Polazeći od nalaza u svojim istraživanjima i rezultata drugih autora, Katel zaključuje da faktori ličnosti i motivacije doprinose uspehu u školi isto onoliko koliko i sposobnosti. Na ova tri modaliteta crta (sposobnosti, crte temperamenta i dinamičke crte) "otpada oko dve trećine do tri četvrtine objašnjene varijanse individualnih razlika u postignuću" (Katel, 1978, str. 400).

Do sličnih saznanja dolaze i drugi autori. U istraživanju Kvaščeva i Radovanovića (1977) potvrđeno je da uspeh u školskom učenju nastaje kao rezultat "sadejstva inteligencije, osobina ličnosti i motivacije". Autori, na osnovu svojih nalaza i na osnovu rezultata do kojih je došao Katel, izražavaju uverenje da bi se "smišljenim vaspitnim postupcima" moglo uticati na povoljniji razvoj faktora ličnosti koji značajno utiču na postignuće.

U posebnu grupu možemo izdvojiti autore koji naglašavaju povezanost između školskog postignuća i afektivnih crta ličnosti (N. Entwistle, 1968; Entwistle & Welch, 1969; Khan, 1969; Coopersmith, 1967).

Međutim, Blum (1976) i njegovi saradnici među prvima ističu da su karakteristike ličnosti i preduslovi i "produkti" školskog učenja. Od istorije učenja, od doživljavanja uspeha ili neuspeha, zavisi razvoj i menjanje kognitivnih i afektivnih karakteristika ličnosti.

Da povećanjem efikasnosti nastave i učenja možemo uticati i na povoljniji razvoj opšte intelektualne sposobnosti ukazuju nalazi istraživanja u savremenoj kognitivnoj psihologiji. Te nalaze istraživanja, o uticaju školovanja na intelektualni razvoj, Snou (Snow, 1988) formuliše u sasvim određeno teorijsko shvatanje: "Obrazovanje je prvenstveno program razvoja sposobnosti. Inteligencija je i primarna sposobnost za učenje u procesu obrazovanja i primarni produkt učenja u procesu obrazovanja".

Brukover (1964) konstruiše test za merenje samoocene sposobnosti za školu (Test of self-concept of ability)) i ukazuje da je za razvoj i menjanje ove varijable najvažnije kako učenik reaguje na povratne informacije o svom uspehu koje dolaze preko školskih ocena ili reagovanja nastavnika, vršnjaka i roditelja.

Socijalna interakcija i komunikacija učenika sa drugima, u porodici i školi, su najvažniji faktori i razvoja samoocene vrednosti ličnosti (*self-esteem*), o čemu govore radovi Kupersmita (Coopersmith, 1967) i Česnokove (1977). Kupersmit je posebno proveravao Rodžersove postavke u vezi sa razvojem samopoštovanja i razvio je instrument za merenje samoocene vrednosti ličnosti (Test of self-esteem). Samoocena ličnosti dobrim delom sadrži reflektirane procene koje daju, pre svega, "značajni drugi" iz okoline.

Posebnu pažnju istraživača privlači konstrukt "mesto kontrole" (*locus of control*), kako ličnost vidi svoje ponašanje i ono što joj se dešava - da li su uzroci od kojih zavise ishodi pod njenom kontrolom ili van njene kontrole. Krandal (Crandal, 1965) konstruiše instrument za merenje mesta kontrole (Intelektual achievement responsibility scale).

Tabela 25: Uzroci uspeha i neuspeha

DIMENZIJA	UNUTRAŠNJI		SPOLJAŠNJI	
	STABILAN	NESTABILAN	STABILAN	NESTABILAN
KONTROLA				
VAN KONTROLE	SPOSOBNOSTI	RASPOLOŽENJE	TEŽINA ZADATKA	SREĆA
POD KONTROLOM	STALAN NAPOR	POVREMEN NAPOR	UTICAJ NASTAVNIKA	POMOĆ DRUGIH

Vajner (Weiner, 1979) u svojoj atribucionoj teoriji motivacije u taksonomiji uzroka uspeha i neuspeha uvodi tri uzročne dimenzije: mesto (unutrašnje/spoljašnje), kontrolu (pod kontrolom/van kontrole) i stabilnost (stabilan/nestabilan).

Vajner (1979) posebnu pažnju posvećuje analizi psiholoških posledica do kojih dovodi vezivanje postignuća za različite faktore, a samim tim i različite uzročne dimenzije.

Dimenzija stabilosti utiče na to kakva će biti procena i očekivanje promena u uspehu ili neuspehu.

Lokalizacija mesta povezana je sa emocionalnim reakcijama i samoocenom ličnosti.

Psihološki efekti **mogućnosti kontrole** dolaze do izražaja u toku interakcije sa okolinom - pri ocenjivanju, odlučivanju o pružanju pomoći i pri formiranju sentimenata.

Faktor uspešnosti kao determinanta razvoja i menjanja ličnosti

Nalazi Bluma i njegovih saradnika, da su karakteristike ličnosti i preduslovi i "produkti" školskog postignuća, potvrđeni su i u istraživanjima autora koji proveravaju postavke atribucione teorije i postavke teorije samoocene ličnosti.

Međutim, dok Blum i njegovi saradnici govore o uticaju trajnijeg doživljavanja uspeha ili neuspeha na promene afektivnih karakteristika ličnosti, novija istraživanja ukazuju na posledice vezivanja uspeha ili neuspeha za pojedine uzroke i uzročne dimenzije.

Potvrđeno je da su primarni efekti dimenzije stabilnosti povezani sa očekivanjem promena u budućem postignuću. Na primer: povezivanje ishoda sa stabilnim uzrocima uvećava očekivanja posle uspeha a smanjuje posle neuspeha - u većoj meri nego povezivanje ishoda sa nestabilnim uzrocima.

Ako učenik koji je neuspešan smatra da je to zbog niskih sposobnosti, onda je teško motivisati takvog učenika jer je uzrok stabilan i van kontrole ličnosti. Lakše je motivisati učenika koji neuspeh povezuje sa nedovoljnim ulaganjem napora, jer je u pitanju stabilan uzrok koji je pod kontrolom subjekta.

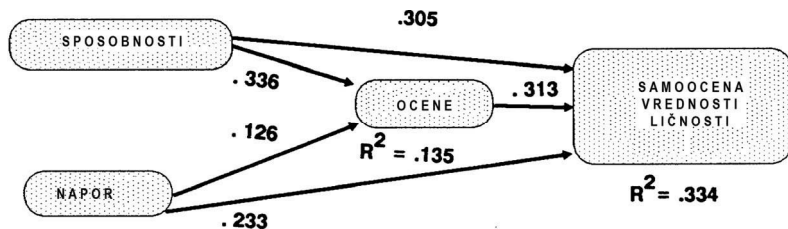
Nalazi Vajnera i njegovih saradnika ukazuju da se primarni efekti povezivanja uzroka postignuća sa dimenzijom mesta manifestuju kroz promene u emocionalnim reakcijama i samooceni ličnosti. Oni ukazuju da se uz stalne emocionalne reakcije koje prate uspeh (ponos i zadovoljstvo), u zavisnosti od opaženog uzroka javljaju i specifične posledice: sposobnosti - kompetentnost, samopouzdanje; napor - relaksacija; druge osobe - zahvalnost. Takođe i povezivanje neuspeha sa pojedinim uzrocima, pored stalnih reakcija (nezadovoljstva, stida), izaziva i posebne reakcije: niske sposobnosti - nekompetentnost; nedovoljan napor - osećanje krivice i stida; druge osobe - agresivnu reakciju.

Novija istraživanja ukazuju na posledice vezivanja uspeha ili neuspeha za pojedine uzroke, a posebno za uloženi napor i sposobnosti (Weiner, 1972, 1974, 1979; Weiner & Brown, 1984; Covington & Omelich, 1972, 1979, 1984). Nalazi istraživanja otkrivaju da povezivanje neuspeha sa niskim sposobnostima izaziva kvalitativno drugačije emocionalno reagovanje od povezivanja neuspeha sa nedovoljnim učenjem, niskim naporom. Koji faktor snažnije utiče na promene u samooceni vrednosti ličnosti? Šta će za učenika biti važnije: da održi i uveća dobro mišljenje o svojim sposobnostima ili o svojim kapacitetima da naporno uči? Odgovori na ova pitanja imaju poseban značaj za obrazovnu praksu.

Predstavnici teorije samoocene ličnosti očekuju da će to biti onaj faktor koji snažnije utiče na samopoštovanje - promene u samooceni vrednosti ličnosti. Multivarijantna analiza izvršena u prirodnim školskim uslovima ukazuje da su sposobnosti dominantniji faktor za postignuće i osnovni izvor promena samoocene vrednosti ličnosti - zbog

njihove instrumentalne vrednosti za buduće uspehe (Covington & Omelich, 1982, 1984).

Slika 87: Povezanost samoocene vrednosti ličnosti sa uspehom, sposobnostima i naporom



Do najvećih očiglednih kvalitativnih promena u shvatanju sposobnosti dolazi između sedme i osme i desete i dvanaeste godine starosti.

Između sedme i osme godine deca odvajaju sposobnosti od socijalno-moralnih karakteristika, diferenciraju različite sposobnosti (motorne spretnosti, za matematiku, čitanje), počinju shvatati sposobnosti kao »unutrašnje«, vrše socijalna poređenja što utiče i na samoocenu sposobnosti, sposobnosti u poimanju deteta postaju potencijalno stabilne karakteristike, na osnovu kojih predviđaju ponašanje u budućnosti, i na kraju, počinju realističnije opažati svoje sposobnosti.

Između desete i dvanaeste godine dolazi do razlikovanja sposobnosti i marljivosti, sposobnosti i veština i znanja, povezuju sposobnosti sa kompetentnošću na određenom području. Učenikovo shvatanje sposobnosti počinje zajedno sa njegovim drugim uverenjima o postignuću graditi celovit »značajan sistem«, koji se razvio iz niza srazmerno izolovanih verovanja u detinjstvu. Taj sistem ima veći učinak na učenikovu motivaciju i njegovu efikasnost pri školskom radu i učenju nego pojedina ranija poimanja sposobnosti, kompetentnosti i verovanja o postignuću (Dweck, 2002).

Predstavnici atribucione teorije veći značaj pridaju faktoru napora (Weiner & Brown, 1984), ali ukazuju da su oba faktora važna za postignuće i promene u samooceni vrednosti ličnosti i motivaciji učenika.

Vajner (1984) ističe da ovi nalazi imaju poseban značaj za obrazovnu praksu. Ako poznamo efekte pojedinih uzroka i uzročnih dimenzija uspešnije ćemo uticati na pozitivne promene u motivaciji učenika. I većina drugih autora je saglasna da motivacija ima značajan doprinos školskom (ne)uspehu jer ima dinamičku i integrativnu funkciju u procesu obrazovanja.

Mak Ajver i saradnici (*Mac Iver et al., 1991*) su istraživali uzroke koji utiču na promene angažovanja učenika u toku školske godine. Zašto neki učenici posustaju, dok drugi povećavaju angažovanje? Proveravane su sledeće hipoteze: (a) na stepen angažovanja utiču promene u samooceni sposobnosti (za predmet); (b) promene su povezane sa spoljašnjom presijom da se uči; (c) na angažovanje utiče variranje stava prema školskom predmetu (gradivu). Nalazi ukazuju da na angažovanje najviše utiče samoocena sposobnosti (kompetentnosti) za predmet. Tek kad je učenik uveren da može da savlada gradivo spreman je na povećano angažovanje i razvijanje strategija učenja. Otuda autori sugerišu nastavnicima da kod učenika najpre rade na jačanju poverenja u sposobnosti za predmet, jer će time pokrenuti njegovo veće angažovanje.

Jedan broj autora (socio-kognitivnog pristupa) motivacione procese i strategije školskog učenja povezuju sa učenikovim ciljevima postignuća (*Dweck, 1986; Ames and Archer, 1988*). Ako je učenje cilj, ako je učenik orijentisan da savlada zadatak, onda je to

adaptivna motivacija - veće angažovanje i bolji izbor i razvijanje strategija učenja. Početna orijentacija na izvrsnost kao cilj, na školsku ocenu i socijalno priznanje, rađa brigu da se postigne pozitivan a izbegne negativan sud o kompetencijama - vodi maladaptivnoj motivaciji - ako učenik sumnja da će uspeti (savladati gradivo) izbegava rizik, smanjuje angažovanje. Nalazi pokazuju da je adaptivna motivacija povezana sa komponentama intrinzičke motivacije i niskom anksioznošću dok je kod maladaptivne motivacije sve suprotno.

Promene ličnosti učenika pod uticajem doživljavanja uspeha ili neuspeha

U školskoj praksi se sistematski prate i vrednuju samo određeni obrazovni učinci nastave, dok je potpuno zanemareno vrednovanje njenih doprinosa menjanju sposobnosti, osobina ličnosti, motivacije i vrednosnih orijentacija učenika.

Da li trajnije doživljavanje uspeha ili neuspeha u školi značajno utiče na promene ličnosti učenika?

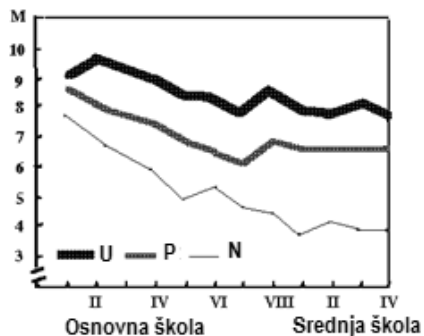
Odgovor na ovo pitanje dobili smo u istraživanju promena ličnosti učenika koji se razlikuju u školskom postignuću. Pratili smo promena kod uspešnih, prosečnih i neuspešnih učenika u osnovnoj (N = 458) i srednjoj školi (N = 554) (Brković, 1979, 1987, 1991, 1998). Našli smo da se uspešni i neuspešni učenici najmanje razlikuju, u merenim osobinama ličnosti, na početku školovanja, a da se sa školskim uzrastom razlike značajno povećavaju.

Kod uspešnih se, sa školskim uzrastom, kumulativno povećava pozitivno gledanje na sebe, svoje sposobnosti za školu i mogućnost svoga uticaja na uspeh u školi. Oni su, sa školskim uzrastom, sve uspešniji i na testu inteligencije.

Kod neuspešnih se, sa školskim uzrastom, kumulativno povećava negativno gledanje na sebe, svoje sposobnosti za školu i mogućnosti svoga uticaja na uspeh u školi. U starijim razredima su i na testu inteligencije sve manje uspešni.

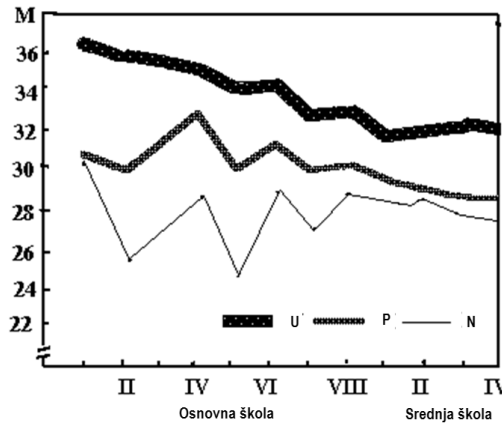
Od mera samoocene ličnosti sa uspehom u školi je najznačajnije povezana samoocena sposobnosti; u osnovnoj školi $F = 173,2$ $p = 0.000$, u srednjoj školi $F = 182,7$ $p = 0.000$ (slika 88).

Slika 88: Samoocena sposobnosti za školu - U, P i N



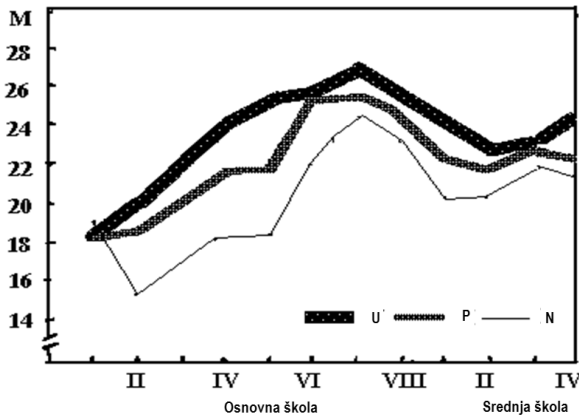
Kod samoocena vrednosti ličnosti uspešnih, prosečnih i neuspešnih, u osnovnoj školi $F=60.5$ $p < 0.001$; u srednjoj školi $F=54.6$ $p < 0.001$ (slika 89). Na ovu varijablu ne utiče samo školska uspešnost; sa početkom adolescencije vrednuju se i ostale aktivnosti u kojima pojedinac učestvuje.

Slika 89: Samoocena vrednosti ličnosti - U, P i N



Distribucija srednjih vrednosti na skali odgovornosti (IAR skali) pokazuje da su u osnovnoj školi veće razlike između učenika različite uspešnosti ($F=75.4$ $p = 0.000$), nego

Slika 90: Odgovornost za postignuće (IAR) - U, P i N

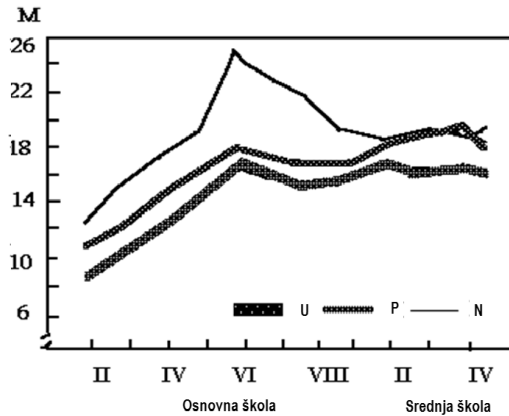


u srednjoj školi ($F=9.06$ $p < 0.001$), što ukazuje da sa povećanjem zahteva nastave veći broj srednjoškolaca svoje postignuće tumači "spoljašnjim" faktorima koji su van njihove kontrole.

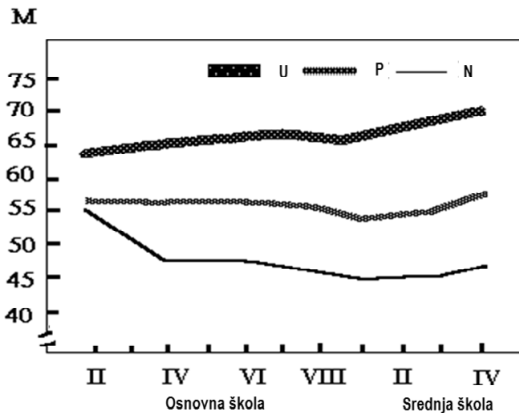
Nalazi istraživanja pokazuju da na skali neuroticizma sa školskim uzrastom dolazi do značajnog povećanja srednjih vrednosti, što je izrazitije u osnovnoj nego u srednjoj školi. Međutim, ostaju i uvećavaju se razlike između grupa različite školske uspešnosti koje su najizrazitije u petom razredu (slika 91). Kod osnovne škole $F=22.70$ $p < 0.001$, kod srednje škole $F=13.20$ $p < 0.001$. Karakteristično je da se pri kraju srednje škole srednje vrednosti prosečnih i neuspešnih na ovoj varijabli skoro izjednačuju, dok uspešni od petog razreda ostaju na nižem nivou neuroticizma.

Nalazi istraživanja dalje ukazuju da se pozitivne razlike uspešnih, i osnovnoj i u srednjoj školi, uvećavaju i na merama opšte intelektualne sposobnosti (slika 92). U osnovnoj školi $F=132.6$ $p = 0.000$; u srednjoj školi $F=244.2$ $p = 0.000$. I korelaciona naliza ukazuje na povećanje povezanosti opšte intelektualne sposobnosti i uspeha u školi; u prvom razredu osnovne škole $r = 0.26$, na karaju IV razreda srednje škole $r = 0.64$.

Slika 91: Srednje vrednosti na skali neorotičnosti - U, P i N



Slika 92: Mere inteligencije (T skala) za U, P i N

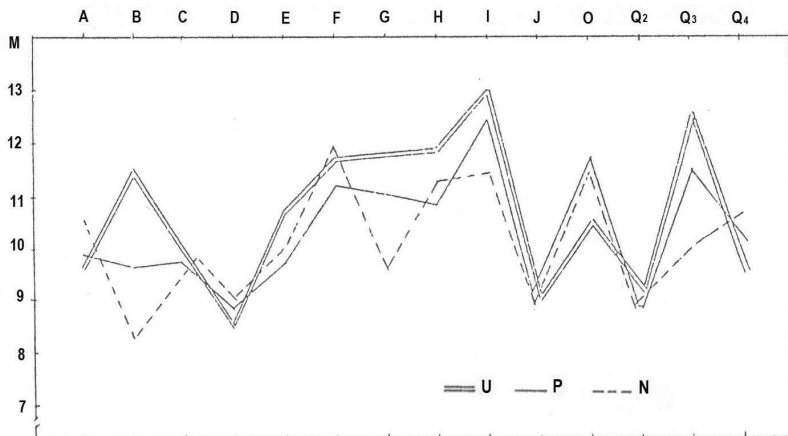


Učenci VIII r osnovne i I - IV srednje škole (N = 670) ispitivani su Katelovim testom ličnosti HSPQ. Slika 93 prikazuje srednje vrednosti uspešnih, prosečnih i neuspešnih na ovom testu.

Nalazi pokazuju da se grupe različite uspešnosti značajno razlikuju na : faktoru B (kristalizovana inteligencija) $F = 80.8$ $p = 0.000$; faktoru E (samopotcenjivanje - samopouzdanost, dominantnost) $F = 11.3$ $p < 0.001$; faktoru G (slab superego - snažan superego) $F = 11.3$ $p < 0.001$; faktoru H (nepouzdan u sebe - sklon riziku, odvažan) $F = 10.2$ $p < 0.001$; faktoru I (oštra narav - blaga narav) $F = 8.4$ $p < 0.001$; faktoru O (samostojnost - sklonost osećanju krivice) $F = 5.3$ $p < 0.01$; faktoru Q3 (niska samokontrola - visoka samokontrola) $F = 21.8$ $p = 0.000$. Uspešni na svim ovim faktorima imaju povoljnije rezultate (npr. višu kristalizovanu inteligenciju, samopouzdaniji su, snažnijeg superega, ...)

Na starijem školskom uzrastu, u srednjoj školi, se kao najvažnije distinktivno svojstvo ispitanika različite uspešnosti javlja dimenzija dobro integrisana - loše integrisana ličnost, sa kojom je povezan i najveći procenat objašnjene varijanse školskog uspeha učenika.

Slika 93: Srednje vrednosti na Katelovom testu ličnosti HSPQ - U, P i N



Faktor **dobro integrisana ličnost** identifikovan je u faktorskim klasifikacijama uspešnih i prosečnih, a faktor loše integrisana ličnost kod neuspešnih učenika. Strukturalne komponente koje određuju ovaj faktor su: snaga ega (C), snaga superega (G) samokontrola (Q3), motiv postignuća, istrajnost, samoocena vrednosti ličnosti i samoocena sposobnosti. Ovaj faktor je pozitivno povezan sa faktorima inteligencije, a negativno sa faktorom neurotičnost.

Bitne razlike između uspešnih, prosečnih i neuspešnih učenika ispoljavaju se preko opšte stabilnosti - nestabilnosti ličnosti. Uspešne, odlikuje faktor emocionalne stabilnosti, koji ima značajnu integrativnu funkciju i (ne)posredno utiče na uspeh, pošto je pozitivno povezan sa najvažnijim determinantama postignuća: faktorima dobro integrisana ličnost i istrajnost.

Nalazi istraživanja potvrđuju da su osobine ličnosti i sposobnosti bitni činioci uspešnog učenja, ali i varijable koje se menjaju pod uticajme školovanja. Međutim, ovi nalazi ukazuju i na značaj ispitivanja i unapređivanja transferne vrednosti nastave i njenih doprinosa menjanju sposobnosti, osobina ličnosti, motivacije učenika, jer promene koje nastanu u jednoj fazi razvoja postaju integralni deo strukture ličnosti utiču na učenje i razvoj u narednim fazama.

RAZVOJ UČENJA

"Nijedno društvo nije do sada izvuklo maksimum iz potencijala svojih članova"

Hant

Učenje je jedna od najuniverzalnijih čovekovih aktivnosti koja dovodi do relativno trajnog menjanja ponašanja, što je najvažniji efekat te aktivnosti. Rano iskustvo - senzomotorno, emocionalno, preverbalno - osnova je za ontogenetski razvoj u svim područjima: kognitivnom, afektivnom i psihomotornom. Upravo od učenja zavisi da li će se čovek razviti u skladu sa svojim potencijalima, o kojima govori Hant. Ovaj naučnik smatra da razvoj nije predodređen - bitni su rani uslovi razvoja. Time se on pridružuje naučnicima koji smatraju da je i za razvoj funkcija mozga važno rano učenje. Za ove naučnike i inteligencija je fenotip: proizvod genotipa i aktivnosti učenja u odgovarajućim sredinskim uslovima.

U kojoj meri je za dečji razvoj važno rano učenje? Koliko se nalazi etologa i drugih naučnika o posledicama izolacije i lišavanja životinja, na ranom uzrastu, mogu primeniti na čoveka?

Naveli smo da etolozi govore o urođenim aktivnostima koje se javljaju samo u ograničenim periodima vremena (K. Lorenc, v. str. 49 i sl. 10). Ta vrsta ranog učenja označena je kao **utiskivanje** (imprinting) jer mladunče pri prvom opažanju "uštampava" lik roditelja. Mehanizam je biološki važan jer omogućava mladunčetu zapamćivanje i identifikaciju roditelja.

Etolozi daju nalaze o presudnim efektima ranog učenja na razvoj nekih viših životinjskih vrsta, a te nalaze mnogi autori ekstrapoliraju na učenje deteta. Međutim, ubrzo je prikupljeno više nalaza o posledicama nepovoljne okoline na rani razvoj dece na osnovu kojih je data teza da "okolina u ranim godinama vrši nesrazmeran i trajan uticaj na organizam u brzom razvoju u poređenju sa mogućnostima njenog kasnijeg uticaja" (Klark i Klark, 1987).

Rano učenje kod dece odvija se odmah po rođenju i u toku prvih godina. Kao njegove glavne odlike autori izdvajaju:

- ostavlja trajne i ponekad značajne posledice na razvoj;
- rano učenje vezano je za određeni uzrast i kada taj kritični ili senzitivni period prođe onda je učenje trajno manje uspešno;
- rano učenje odvija se stalno, postupno - a promene koje nastanu su ireverzibilne;
- posledice ranog učenja su generalizovane a ne specifične (na primer, emocionalni stresovi utiču na ukupan razvoj, a ne samo na emocionalni razvoj).

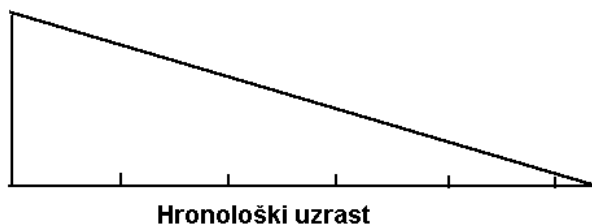
Presudan uticaj ranog iskustva posebno ističu psihoanalitičari koji govore o fiksaciji traumatskih doživljaja, koji se utiskuju u nervni sistem i trajno vrše uticaj na razvoj.

Studija o uticaju ranog iskustva koju daju Klark i Klark (1987) unosi dozu optimizma jer nalazi dokaze da negativne posledice ranog učenja mogu biti značajno ublažene ukoliko dete bude premešteno i negovano u povoljnijem socijalnim uslovima. Pozitivne promene su utoliko veće što se dete ranije premesti u povoljnije uslove. Time autori potvrđuju značaj biosocijalnih činilaca koji deluju u ranoj fazi razvoja, ali ukazuju i na mogućnosti kasnijeg menjanja ličnosti onih koji su imale nepovoljno rano iskustvo. Autori ukazuju i na potrebu uravnoteženijeg pristupa problemima razvoja - potrebu detaljnijeg

istraživanja učinka faktora koji deluju i na kasnijim uzrastima. Drugim rečima, *čitav razvoj je važan*.

Međutim, autori ističu da su granice ličnog menjanja jedinke sve niže sa porastom godina; oni mogućnosti razvoja i menjanja prikazuju u vidu "klina" čiji je najširi kraj okrenut najranijem uzrastu, kritičnom periodu kada se organizam odlikuje povećanom senzitivnošću za određene podsticaje, a vrh pubertetu (slika 94).

Slika 94: Shematski prikaz uticaja deprivirane sredine na razvoj - opadanje mogućnosti počinje od kritičnog perioda razvoja



Iz navedenih podataka sledi zaključak da je za psihički razvoj po obrascu ljudske ontogeneze, u kome se prepliću i međusobno uslovljavaju organsko sazrevanje i socijalno-kulturni uticaji, važan čitav period ontogeneze ali je rano iskustvo i rano učenje od najvećeg značaja.

Razvoj pojedinih oblika učenja

Klasično uslovljavanje

Osnovni oblik učenja u periodu novorođenčeta i odojčeta je uslovljavanje. Ovaj oblik učenja je primenljiv za objašnjenje određenih promena kod ljudi svih uzrasta.

Klasično ili respodentno uslovljavanje je najjednostavniji oblik učenja koji dovodi do stvaranja uslovnog odgovora, reakcije. Procesom klasičnog uslovljavanja se neka već postojeća bezuslovna reakcija vezuje za novu (neutralnu) draž koja se javlja istovremeno ili nešto pre sa bezuslovnom draži koja izaziva tu reakciju. Klasično uslovljavanje se odvija bez namere subjekta.

□ Ovaj oblik učenja objasnio je ruski fiziolog i psiholog Pavlov pomoću oglada sa psima koristeći hranu kao **bezuslovnu draž** za refleks salivacije kao **bezuslovnu reakciju** i zvuk zvona kao **neutralnu (uslovnu) draž**. Ako je zvuk zvona dovoljno puta ponovljen istovremeno ili nešto pre davanja hrane on počinje sam, i kad se izostavi davanje hrane, da izaziva salivaciju. Tada kažemo da je uspostavljen **uslovni refleks**. Za objašnjenje uslovnog refleksa Pavlov koristi sledeće pojmove:

- **potkrepljenje** - primena bezuslovne draži sa, nešto pre datom, neutralnom (uslovnom) draži;
- **orientacioni refleks** - usmeravanje pažnje na neutralnu draž ("Šta je to?")
- **analizator** - centar u korteksu koji odgovara na dospеле impulse iz receptora;
- **privremena veza** - nastaje između neurona u korteksu čije se razdraženje poklapa u vremenu;
- **iradijacija razdraženja** - jače razdražen centar bezuslovne reakcije privlači sebi drugo slabije razdraženje u korteksu; iradijacija formira privremenu vezu;
- **generalizacija** - pojava da uslovni refleks izazivaju i draži slične uslovnoj draži; to je zato što je prethodna privremena veza formirana sa celim analizatorom;

- **inhibicija** - nastaje kada se uslovna draž ponavlja bez bezuslovne draži; ona ima zaštitni značaj - čuva nervni sistem od iscrpljenja, zato izaziva:

- **gašenje** - uslovnog refleksa; nakon pauze, perioda odmora uslovni refleks se opet može izazvati - to je:

- spontano obnavljanje;

- **uslovljavanje višeg reda** - nastaje kada se neutralna draž potkrepljuje uslovnom draži.

Pavlov je isticao da je bezuslovnih refleksa relativno malo pa uslovni refleksi omogućavaju uravnoteženje delatnosti organizma sa uslovima okoline - *prilagođavanje*.

Dete vrlo rano počinje da se uslovljava na situaciju hranjenja. Na primer, pre početka dojenja majka stavlja bebu u određeni položaj za hranjenje; ubrzo dete počinje sa pokretima sisanja, kada se nađe u položaju za hranjenje. Uslovne reakcije mogu da nastaju i vezuju se za kupanje, uspavljivanje i brojne druge situacije. Međutim, uslovljavanje ne izgrađuje samo dobre navike već se njime lako stvaraju i loše navike i nepotrebni strahovi; tada govorimo o emocionalnom klasičnom uslovljavanju, kada uslovni strah nastaje posle jednog intenzivnog doživljaja.

□ Na primer: ako dete koje kroz prozor gleda da prolazi autobus (neutralna draž) - istovremeno čuje zvuk groma (bezuslovna draž) snažno će se uplašiti (bezuslovna reakcija) i zaplakaće. Sledeći put kada vidi da prolazi autobus (uslovna draž) pokazivaće strah (uslovna reakcija) (Mussen et al., 1984).

Psiholozi su koristili uslovljavanje u postupku ispitivanja senzorne osetljivosti, na primer: da li dete čuje. Ako se korišćenjem zvuka kao neutralne draži može da formira uslovni refleks kod deteta, onda je to pouzdan znak postojanja akustičke osetljivosti.

Uslovljavanje je korišćeno i u terapiji radi promene loših navika kod dece. Najčešće se pominju primeri odvikavanja dece od noćne enureze i razuslovljavanje straha kod dece.

U **razuslovljavanju** se uslovna draž (izazivač straha) koristi umesto neutralne i potkrepljuje prirodnom draži koja izaziva pozitivnu prirodnu reakciju deteta. Nakon dovoljno ponavljanja formira se nova uslovna reakcija čime se istovremeno dete oslobađa od straha.

Sa uzrastom, sazrevanjem nervnog sistema mehanizam uslovne reakcije se lakše i brže uspostavlja i igra značajnu ulogu u sticanju novih iskustava i navika deteta.

Instrumentalno uslovljavanje

Instrumentalno ili operantno uslovljavanje, koje se po mnogo čemu razlikuje od klasičnog uslovljavanja, pojavljuje se kod deteta nešto kasnije - od trećeg meseca.

Instrumentalno uslovljavanje je učenje koje zavisi od posledica koje prate određena spontana reagovanja. Ponašanje koje je nagrađeno, potkrepljeno - teži da se ponovi; kažnjena reakcija se inhibira. Instrumentalno uslovljavanje se odvija bez namere subjekta. Isto tako i majka može svesno, ali i nesvesno da oblikuje određena ponašanja deteta koja se najpre spontano javljaju - da ih pojačava ili sputava.

□ Na primer: Majka smešta dete u krevet, isključuje svetlo i izlazi iz sobe - dete počinje da plače. Plač zaustavlja majku i ona se vraća, uključuje svetlo i seda pokraj deteta i ostaje dok ono ne zaspi. Takvo postupanje najverovatnije vodi ka tome da u ponovljenoj situaciji dete još jače zaplače - zato što je vraćanje majke imalo potkrepljujući efekat na plakanje (Mussen et al., 1984).

Kada efekat potkrepljenja zadovoljava fiziološke potrebe (glad, žeđ) govorimo o *primarnom potkrepljenju*. Stimulusi i situacije koji povezani sa fiziološkim zadovoljenjem potreba steknu potkrepljujuće značenje postaju *sekundarno potkrepljenje*. Obe vrste potkrepljivača efikasno mogu razvijati dečja socijalna ponašanja: vokalizaciju, osmehivanje i druge oblike komunikacije.

Na kasnijim uzrastima kod dece se javlja **instrumentalno učenje** - oblik učenja *rešavanja problema* putem pokušaja i pogrešaka u kome se postepeno učvršćuje ona reakcija koja dovodi do cilja, zadovoljenja potrebe, rešenja problema. Potkrepljujući uticaj efekata uspešne reakcije, dolaska do cilja označen je pojmom "*zakon efekta*". Ovaj oblik učenja se razlikuje od instrumentalnog uslovljavanja po aktivnom angažovanju subjekta, pokušajima da u svom repertoaru ponašanja pronađe reakciju koja ga vodi do cilja, rešenja problema.

Učenje po modelu

U prvoj godini, u 7-8 mesecu, pojavljuje se učenje putem oponašanja (imitacije). O oponašanju govorimo kada dete kopira ono što je videlo kod modela i kada je sposobno za izbornu imitiranje. Dete najpre oponaša ono što već i samo zna da izvodi ali ubrzo i ono što je videlo i čulo od odraslih: gestove, kombinacije glasova, forme ponašanja.

Ovim oblikom učenja značajno se proširuje dečja mogućnost sticanja iskustva. Imitacija je izuzetno važna za učenje govora. U govornoj komunikaciji sa detetom odrasli treba pogrešnu dečju reč glasno da ponove u ispravnoj verziji; dete će oponašanjem te verzije naučiti pravilan izgovor. Krajem druge godine razvija se igra uloga u kojima dete oponaša ono što je videlo kod drugih. Sa ovim oblikom učenja prepliće se instrumentalno uslovljavanje i učenje uviđanjem odnosa. Ako dete hvale kad oponaša to razvija sklonost ka usvajanju novog, utiče na izbor ponašanja koja će imitirati. U trećoj godini u prvom planu su određene osobe i njihova ponašanja. Na tom uzrastu deca primećuju svoju sličnost sa roditeljem istog pola, s njim se identifikuju i oponašaju ga. Dete radije oponaša osobu za koju je afektivno vezano. U igri pasivno dete imitira aktivno. Imitiranje je često saznajna proba: da li može da se dostigne željeni cilj. Dakle, *afektivna veza određuje - koga će dete oponašati, a težnja nekom cilju - šta će oponašati*.

Polazeći od ovih kriterijuma učenja po modelu razlikujemo:

- **oponašanje ili imitaciju** - kopiranje opaženih ponašanja modela;
- **identifikaciju** - saobražavanje u celini sopstvenog ponašanja uzoru sa kojim se poistovećujemo;
- **učenje uloga** - započinje u igri uloga a kasnije pri preuzimanju socijalnih obrazaca ponašanja u školi i svakodnevnom životu.

Bandura (Bandura, 1977) pojmom *modelovanje* obuhvata sve ono što se iskazuje pojmovima: oponašanje, imitacija, kopiranje, identifikacija, opservaciono učenje. Za ovog autora modelovanje je oblik učenja u kome se vrši transfer od najjednostavnijih do najsloženijih socijalnih iskustava i ponašanja. Modelovanje skraćuje vreme učenja. Najveće efekte ostavljaju posledice do kojih dovode preuzeta ponašanja. Ishodi mogu imati dvojako dejstvo: (a) na menjanje statusa modela (uzora) i (b) na promene osobe koja imitira.

U našoj terminologiji koristi se više izraza kada se govori o osobi koju oponašamo: model, uzor i idol.

Ti pojmovi imaju sledeća značenja:

- **model** - je najširi pojam, koristi se za označavanje svih osoba koje imitiramo i ne implicira vrednosno značenje; imitirano ponašanje modela može biti (ne)korisno i (ne)poželjno;
- **uzor** - je samo onaj model koji je društveno poželjan, zato oponašanje uzora dovodi do pozitivnih posledica;

- **idol** - je model koji je predmet obožavanja i njegovi se uticaji primaju nekritički - ono što on sugeriše lako prihvata, čemo se suprotstavlja - lako odbacuje; selektivnost opažanja je slična kao kod predrasuda.

Učenje uviđanjem

Početni oblik ovog učenja kod dece se javlja pri kraju prve godine. Dete, na primer, uspeva da reši problem doseganja predmeta koji je van dohvata njegove ruke (uviđa da povlačenjem pokrivača igračka može biti dovedena u neposredni dohvata ruke, jer je otkrilo mehaničku vezu između ta dva opažena objekta). To je prvo manifestovanje dečje praktične inteligencije, dečjeg opažajno-praktičnog mišljenja.

Ovaj naziv dali su geštaltisti učenju sa razumevanjem, smisaonom učenju. Odlikuje ga naglo reorganizovanje svesti pri rešavanju problem situacije i uviđanje koje aktivnosti treba izvesti da bi se rešio problem - došlo do cilja. Rešavanje problema uviđanjem je oblik učenja u kome dolazi do otkrivanja novih odnosa - što je "ključ" rešenja.

Uviđanje je najsloženiji oblik učenja i u njemu se angažuju dostignuti oblici mišljenja. Sredstva misaone aktivnosti mogu biti elementi opažene situacije, predstave, pojmovi - što sve zavisi od problem situacije i nivoa kognitivnog razvoja subjekta. Posle kraćeg ili dužeg traganja do rešenja dolazi naglo; uviđanje prati emocionalna reakcija - "aha - doživljaj". Međutim, treba reći da se, i kod dece i kod odraslih, jedan broj "uviđanja" sa "aha - doživljajem" može javiti i uz pogrešno rešenje, rešenje koje "ne prolazi" u praktičnoj primeni, što zahteva nastavak rešavanja.

Učenje uviđanjem se javlja, zajedno sa drugim oblicima učenja, pri formiranju motornih i verbalnih veština, usvajanju socijalnih obrazaca ponašanja - ono sa razvojem deteta **postaje dominantan oblik učenja**. Učenje sa razumevanjem ili osmišljeno učenje je uslov uspešnog školskog učenja. Sami nazivi nekih oblika nastave - očenje putem otkrića, učenje rešavanjem problema - ukazuju da se oni zasnivaju na uviđanju.

RAZVOJ PAMĆENJA

Pamćenje je proces čuvanja - zadržavanja fizioloških reprezentanata (tragova, kodova, engrama) shema ponašanja stečenih učenjem. Kao i proces učenja i proces pamćenje se sa uzrastom razvija, menja i kvantitativno i kvalitativno.

Već u prvom mesecu se javlja u najelementarnijem obliku kod zadržavanja i aktuelizacije uslovne veze. Od 3-4 meseca pojavljuje se **prepoznavanje** vizuelne i akustičke percepcije, što znači da je dete sposobno da novi opaženi utisak dovede u vezu sa mentalnom slikom, predstavom tog objekta. Dete prepoznaje lik i glas majke, prepoznaje predmete koji se koriste pri hranjenju. Oko 6. meseca dete diferencirano reaguje na poznate i nepoznate osobe. Javlja se reakcija straha na pojavu nepoznatih lica. U 7-8 mesecu dete u komunikaciji sa odraslima pokazuje da prepoznaje reči kojima odrasli imenuje predmete i usmerava pogled na te predmete. U 8-9 mesecu odrasli mogu da govore kod deteta pokrenu reprodukciju pokreta ("pa-pa" i "taši-taši"). Krajem prve godine dete razume govor odraslih. U drugoj godini dete počinje da izgovara reč neposredno pošto odrasli imenuju predmet, a zatim stiže sposobnost da samo imenuje predmet kad ga ugleda.

Za ocenu razvoja sposobnosti prepoznavanja koriste se ogledi sa traženjem skrivenog predmeta. U ogledu se varira vreme do pokušaja traženja: 1, 3 ili 7 sekundi. Samo neka osmomesecna deca su uspešna ako pokušaju da nađu predmet posle 1 sekunde; sa 12 meseci skoro sva deca uspevaju da nađu skriveni predmet posle 3 sekunde, a većina je uspešna i posle 7 sekundi; sa 18 meseci dete retko greši i kroz 10 sekundi.

Kada se kod deteta javlja **radno ili operativno pamćenje**? Pojava funkcije radnog pamćenja je uslov da se javi mogućnost da dete sravni, uporedi opaženo sa ranije saznatim (v. sliku 90) - a ta sposobnost se ispoljava od 8. meseca; početni opseg radnog pamćenja je 1 elemenat (stavka). U tabeli 8 dati su podaci o povećanju opsega radnog pamćenja.

Tabela 26: Povećanje opsega radnog pamćenja sa uzrastom

Uzrast	1 g	3-4 g	5-6 g	7-8 g	15 g
Elementa	1	2	4	5-6	7-8

Nalazi psihologa pokazuju da se sa uzrastom povećava vremenski interval posle koga dete još uvek može da prepozna blisku osobu ili predmet. U drugoj godini dete prepoznaje osobu ili predmet i nakon pauze od nekoliko nedelja; u trećoj godini posle nekoliko meseci; u četvrtoj godini prepoznaje osobu i posle rastanka od godinu dana.

Kada dete počinje da prepoznaje sebe u ogledalu? U ogledu su majke decu, od 9-24 meseca, primicale ogledalu da vide sebe. Nakon toga bi majka neprimetno detetu namazala nos crvenom bojom i ponovo ga stavljala pred ogledalo. Sve do 21. meseca dete nije reagovalo na to. Između 22-24 meseca većina dece vidi da im je nos umrljan i pokušava rukom da ga briše. To je bio znak da dete počinje prepoznavati sebe u ogledalu (Mussen et al., 1984).

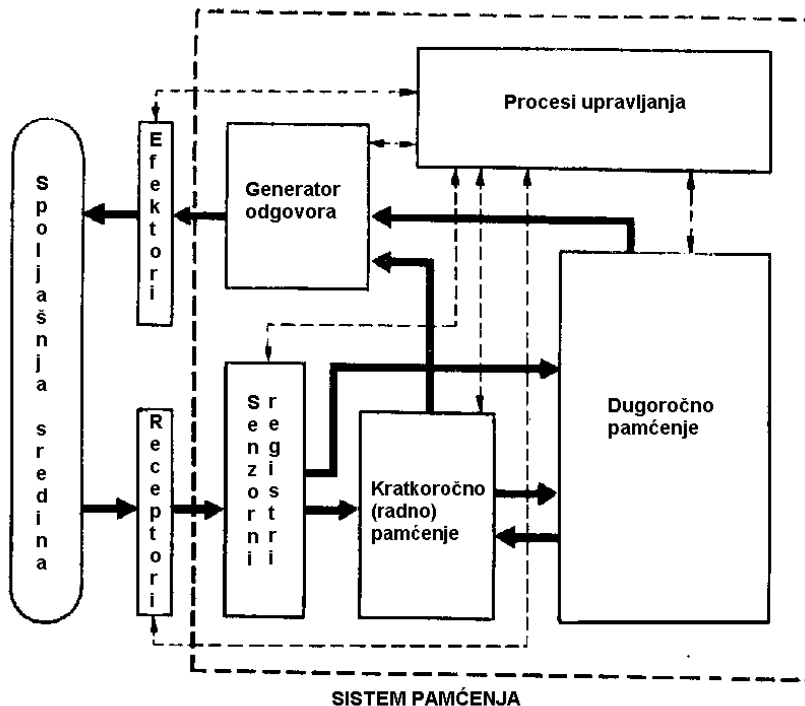
□ Sažeto prikazujemo osnovne funkcije pojedinih komponenti u sistemu pamćenja:

Senzorno pamćenje veoma kratko zadržava privremene tragove - reprezentante (primarne mentalne slike) pojedinih receptora, u proseku samo 1 sekundu, dok ih ne prosledi u sledeći deo sistema pamćenja radi selekcije i obrade (radno pamćenje).

Radno pamćenje je jedna od glavnih funkcija u sistemu pamćenja. U njemu se obrađuju informacije i iz njega se skladište u dugoročno pamćenje. Ima funkciju da prilikom sećanja zadrži informaciju iz dugoročnog pamćenja radi upotrebe. U njemu se informacija zadržava do 30 sekundi. Opseg radnog (operativnog, neposrednog, kratkoročnog) pamćenja je, kod prosečnih odraslih osoba, u proseku 7 ± 2 elemenata (shema, predstava ili pojmovi).

Dugoročno pamćenje je skladište obrađenih informacija, pojmova, pravila, motornih veština. Ono ima glavnu funkciju da relativno trajno zadržava informacije, i zato se označava kao pravo pamćenje; sa uzrastom se uvećava semantičko pamćenje koje sadrži znanje o značenjima reči i pravilima njihove upotrebe i kombinovanja.

Slika 95: Blok–shema razvijenog sistema pamćenja (prema: R. Atkinson, 1980)



Sa razvojem dugoročnog pamćenja raste sposobnost reprodukcije, jer sa povećanjem kognitivnih struktura raste i sposobnost obrade i upotrebe informacija.

Na ranom uzrastu zapamćivanje i sećanje deteta se odvijaju *nenamerno, spontano* - u toku komunikacije sa odraslima, igre ili neke praktične aktivnosti. Veliki značaj za zapamćivanje imaju činioци koji privlače spontanu pažnju - situacije koje se nameću čulima, događaji koji emocionalno angažuju dete. I nalazi eksperimenata potvrđuju da kod dece tog uzrasta dominiraju motorno i opažajno-predstavno pamćenje.

Na uzrastu 4-5 godine počinje razvoj *namernog zapamćivanja i sećanja*. Ali dete najpre shvati cilj da nešto treba da zapamti pa tek postepeno otkriva operacije zapamćivanja. Dete u igrovnoj aktivnosti otkriva da ne može nečega da se seti što mu je tada potrebno; to utiče na formiranje operacija voljnog zapamćivanja. Prvi pokušaji su vezani za prosto ponavljanje onoga što želi da upamti. U 6. godini javlja se početna logička analiza i osmišljavanje onoga što treba da se upamti. Tada dolazi do povećanja

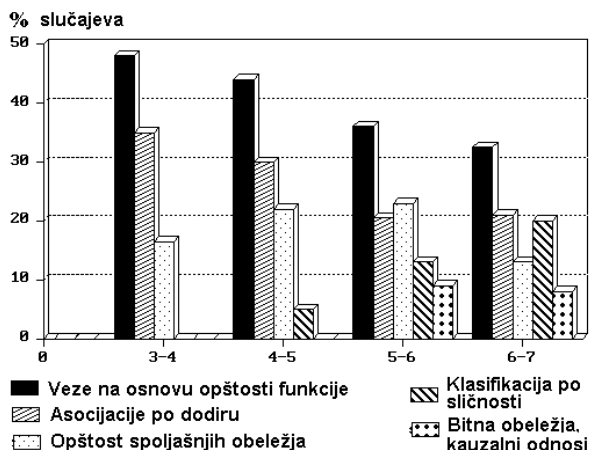
obima pamćenja. Međutim, sve do sedme godine uspješnije je spontano nego voljno pamćenje. U 7. godini namerno pamćenje i sećanje imaju svoj cilj i razvijenije tehnike zapamćivanja; na tom uzrastu vodeću ulogu ima govor radi uspostavljanja smisaonih veza (v. tabelu 27).

Tabela 27: Porast efikasnosti zapamćivanja konkretnog i verbalnog materijala

Uzrast	M reprodukovanih predmeta	M reprodukovanih imena poznatih predmeta	M reprodukovanih imena nepoznatih predmeta
3-4	3.9	1.8	0.0
4-5	4.4	3.6	0.3
5-6	5.1	4.6	0.6
6-7	5.6	4.8	1.8

(Kornienko, 1955 prema: Endovicka, 1967)

Od 6.-7. godine zapaža se porast razvoja verbalno-logičkog pamćenja, semantičkog pamćenja i razvija sposobnost sistematizacije, uz korišćenje smisaonih i kauzalnih veza pri klasifikaciji predmeta i pojava.



Slika 96: Inteliktualne operacije koje dete koristi pri zapamćivanju (prema: Endovicka, 1967)

Endovicka nalazi da na uzrastu od 3-7 godine preovlađuje uspostavljenje veza na osnovu opštosti funkcije; od 5-7 godine u porastu je uspostavljanje veza na osnovu spoljašnjih obeležja, svrstavanja po sličnosti, bitnim obeležjima i kauzalnim odnosima materijala koji se pamti (v. sliku 96).

Sa razvojem pojmova, koji u sebi sadrže karakteristike cele klase objekata, uvećava se semantičko pamćenje.

Sa uzrastom se kod dece razvija **metamemorija** - sposobnost ocenjivanja vlastitog pamćenja. Što je dete starije to je i tačnije njegovo predviđanje koje se odnosi na sopstvene mogućnosti pamćenja.

Razvoj pamćenja deteta povezan je sa porastom: sistema znanja, opsega radne memorije i metamemorije, sa ovladavanjem intelektualnim operacijama pamćenja - strategijama zapamćivanja.

□ U jednom eksperimentu sa paralelnim grupama (8-9 g) deca su u prvoj E grupi obučena da koriste pet **strategija zapamćivanja**, a drugoj E grupi je rečeno da će prema količini zapamćenog materijala biti nagrađena.

Prva grupa je koristila sledeće strategije:

- ◆ ponavljanje,
- ◆ asociranje,
- ◆ klasifikacija,
- ◆ serijacija,
- ◆ numerisanje.

Nakon godinu dana obučavanja kod prve eksperimentalne grupe nađeno je značajno poboljšanje pamćenja u odnosu na kontrolnu grupu vršnjaka, posebno u zapamćivanju složenih informacija.

Međutim, i u drugoj eksperimentalnoj grupi poboljšanje pamćenja je bilo značajno u poređenju sa kontrolnom grupom, a jednako poboljšanju prve grupe koja je prošla obuku. Povećana **motivacija** takođe izaziva razvoj pamćenja - utiče da deca sama stvaraju sopstvene strategije zapamćivanja (Sellers, 1979).

Pamćenje dece na početku školovanja

Poslednji primer odnosio se na školski uzrast i on nam pokazuje da na razvoj pamćenja učenika utiču motivacija i sistematska obuka. Ovi nalazi su saglasni sa onim što smo ranije naveli kod analize procesa pažnje, opažanja i učenja. Rečeno je da u 7. godini dolazi do novih mogućnosti u funkciji korteksa - pojačano učešće čeonih oblasti odražava se na kvalitativne promene u složenim psihofiziološkim funkcijama: pažnji, prijemu i proceni važnosti senzornih informacija. U tom periodu značajno raste aktivirajući potencijal verbalnih instrukcija i mogućnosti organizacije voljne pažnje.

Kod prvaka su se stekli preduslovi da spontano pamćenje, predškolskog deteta, u većoj meri zamenjuje namerno, voljno pamćenje; da verbalno pamćenje postane dominantnije od opažajno-praktičnog pamćenja. Učitelja očekuje da od početka uvodi prvake u praksu namernog učenja i zapamćivanja, da pri tome koriste verbalno mišljenje pri obradi informacija - radi lakšeg i trajnijeg zapamćivanja, ali i brže interiorizacije procesa opažanja, učenja i pamćenja.

Pedagoška psihologija posebnu pažnju posvećuje razvoju sposobnosti učenja i pamćenja na mlađem školskom uzrastu.

SIMBOLIČKA (SEMIOTIČKA) FUNKCIJA

Opis čoveka kao razumne životinje (*animal rationale* - Aristotel) po oceni Kasirera (1946), jeste valjan, ali je jednostran opis. Ljudska racionalnost je samo deo nečega mnogo šireg i fundamentalnijeg: sposobnosti formiranja simbola. Kasirer opisuje čoveka kao biće koje stvara simbole (*animal symbolicum*) i izgrađuje svoj simbolički svet. "Čovek ne može pobeći od svog vlastitog ostvarenja. On ne može a da se ne prilagođava uslovima života. Ali čovek ne živi samo u običnom fizičkom univerzumu, on živi i u simboličkom univerzumu. Jezik, mit i religija su delovi tog univerzuma." Time filozof Kasirer ukazuje na postojanje opšte simboličke funkcije čoveka.

I psiholozi zastupaju gledište o opštoj simboličkoj funkciji i ne svodi tu sposobnost čoveka samo na jezičku sposobnost kako to najčešće čine lingvisti. Pošto se uveliko govori i istražuje niz drugih semiotičkih sistema Ivić (1978) smatra da je plodnije razvijati gledište o opštoj simboličkoj funkciji i ne svodi tu sposobnost čoveka samo na jezičku sposobnost.

Šmit (1999) naglašava da je govor vrhunski, ali ne i usamljeni, simbolički sistem čoveka, to su i mitologija, religija, umetnost, matematika i nauka.

Traženje odgovara na pitanja kada se u procesu antropogeneze pojavljuje simbolička sposobnost i kada se to odigrava u ontogenezi, predmet je brojnih interdisciplinarnih ispitivanja sa ambicijama da se, ako je moguće, da potpun opis organizacije i strukture semiotičkih sredstava. Međutim, za Ivića se tu otvara i pitanje: "Da li je specifičnost semiotičkog samo u formalnim karakteristikama ili je i u načinu njegovog korišćenja u komunikaciji i mišljenju, u organizovanju psihe pojedinaca u celini i u stvaranju novog ekološkog okvira — simboličke realnosti — koja je takođe čovekova realnost."

Prema Iviću (1978) traženja osobenosti semiotičkog odvijaju se na tri nivoa:

- na nivou traženja *neurofizioloških osnova* simboličkih vidova ponašanja,
- na nivou analize ponašanja i
- na nivou analize specifičnosti semiotičkih sistema kao gotovih proizvoda.

Autor najpre navodi distinktivna obeležja i različite aspekti semiotičkog.

Pojedinačna distinktivna obeležja semiotičkog

◆ **Odloženo reagovanje** (simbolička reprezentacija koja koristi složeno verbalno kodiranje);

◆ **Supstitucija (zamenjivanje)**, pojavljuje se u dečjoj simboličkoj igri „kao da“, „tobož“ radnji – u kojoj dete izvodi fiktivne simulacije „hranjenja“, „spavanja“ i sl. uz svesnost da su to imaginarne radne);

◆ **Evokacija odsutnog** (npr. verbalne evokacije);

◆ **Predstavljanje** (reprezentacija, simbolička reprezentacija kod koje se znakovi razlikuju od onoga što označavaju /denotat/ i mogu se kombinovati na osnovu pravila sistema);

◆ **Razlikovanje znaka i označenog** (diferencijacija znaka i označenog);

◆ **Simbolička referencija** (denotacija, znak upućuje na neku stvarnost koja je različita od njega samog);

◆ Proizvoljnost znaka (arbitrarnost);

- ◆ **Kategorijalnost** (postojanje principa ili pravila na osnovu kojih se odlučuje da li pojedinačni primerak spada u određenu klasu);
- ◆ **Relaciona struktura** (uključuje: odnose među kategorijama, odnose unutar kategorije, odnose odnosa);
- ◆ **Propozicionalnost** (iskazi kojima se saopštava neka intelektualna informacija);
- ◆ **Diskretnost** (simbolički sistemi mogu se raščlanjavati na diskretne smislaone jedinice /konstitutivne elemente/);
- ◆ **Gramatika (sintaksa)** - sistem pravila za kombinovanje diskretnih jedinica)
- ◆ **Polisemija** (postoje izvesne varijacije značenja);
- ◆ **Višeslojna struktura** (semiotički sistem je organizacija koja ima više nivoa koji su međusobno povezani);
- ◆ **Stvaralaštvo** (to je više stvaralaštvo /produktivnost/ samog sistema);
- ◆ **Stvaranje lažnih poruka** („stvaralaštva na osnovu pravila" semiotičkog sistema);
- ◆ **Vaspitljivost** (za puni razvoj simboličkih sistema neophodno je učenje);
- ◆ **Specijalizacija** (imaju specifičnu funkciju simbolizacije i komunikacije);

Polazeći od teorije i nalaza Vigotskog, Ivić (1978) grupi distinktivnih svojstava semiotičkog pridružuje celu jednu drugačiju grupu tih obeležja, koja su još većeg značaja nego neka formalna distinktivna obeležja, to su:

- ◆ Istorijska promenljivost simboličkih sistema (koju nameću promenljive potrebe ljudi);
- ◆ **Kontekstualna promenljivost simboličkih sistema** (npr. zavisnost strukture iskaza od konteksta);
- ◆ **Stvaranje funkcionalnih sistema sa drugim psihološkim funkcijama** (zasniva se na teoriji znakova, na teoriji simboličke funkcije);
- ◆ **Interiorizacija** socijalnih komunikativnih sistema i njihov preobražaj u individualne semiotičke sisteme, uz zadržavanje prethodne socijalne funkcije.

Definicija semiotičke funkcije

Nakon analize distinktivnih obeležja i različitih aspekta semiotičkog, Ivić određuje definiciju semiotičke funkcije. On daje stupnjevitu definicije simboličke funkcije jer smatra da ona omogućava najjasnije utvrđivanje razvojnih nivoa u razvoju simboličkih sposobnosti čoveka.

Pvi nivo: "Simbolička funkcija je opšta sposobnost sticanja i korišćenja, odnosno stvaranja znakova."

Pojava znakova operacionalno se može prepoznati na osnovu distinktivnih obeležja semiotičkog kao što su: razlikovanje znaka i označenog, simbolička referencija (denotacija), označavanje bar nekih odsutnih denotata i bar nekih klasa denotata.

Ukazuje se da sposobnosti *sticanja i korišćenja* znakova, s jedne strane i *stvaranje znakova*, s druge, nisu istog stepena složenosti. To omogućava da se na osnovu ove prve definicije izdvoje i različiti razvojni nivoi simboličke funkcije.

Drugi nivo: "Simbolička funkcija je opšta sposobnost sticanja i korišćenja, odnosno stvaranja znakova, **semiotičkih sistema i izvođenja semiotičkih operacija.**"

Distinktivna obeležja koja definišu postojanje sistema znakova jesu: propozicionalnost, relaciona struktura, gramatika i višeslojna struktura.

Kao primeri semiotičkih operacija, koje se izvode po unutrašnjim pravilima semiotičkih sistema, navedeni su: denotiranje, kombinovanja jedinica sistema, raznovrsne transformacije poruka.

Treći nivo: "Simbolička funkcija je opšta sposobnost sticanja i korišćenja, odnosno stvaranja znakova, semiotičkih sistema i izvođenja semiotičkih operacija i **sticanja ili stvaranja semiotičkih realnosti.**"

Operacionalni pokazatelji pojave ovog nivoa simboličke funkcije jesu procesi: *formiranje funkcionalnih sistema i interiorizacija.*

Ovaj najviši nivo ispoljavanja simboličke funkcije jeste proces stvaranja spoljašnjih simboličkih realnosti (stvaranje kulture u najširem značenju) i stvaranja unutrašnjeg sveta ličnosti (unutrašnje instance ličnosti, mentalne delatnosti).

Simbolička funkcija je distinktivno svojstvo čoveka

Za proučavanju sistema komunikacije među životinjama semantika i neoetologija u poslednjim decenijama formirale su zoosemantiku.

Nalazi ispitivanja ukazuju da u pogledu *semantike*, sistemi komunikacija životinja poseduju dva osnovna svojstva:

a. postoji konačan i obično veoma mali broj nasleđenih signala koje stoje svakoj vrsti na raspolaganju i

b. signali ne označavaju neki određeni segment realnosti (nemaju denotativna značenja), nego su samo vid ekspresije stanja organizma; signali deluju na partnere po načelu „emocionalne zaraze“ – kao automatski pokretači radnji drugih jedinki.

Time se potvrđuje ono što je Kasirer (1946) ranije izrekao: "Signali i simboli pripadaju različitim univerzama jezika: signal je deo fizičkog sveta bića, simbol je deo humanog sveta značenja. Signali su ‚operatori‘. Simboli su ‚označivači‘. Signal čak i kada se razume i kad se kao takav koristi, ipak predstavlja samo deo fizičkog, supstancijalnog bića, dok simboli imaju samo funkcionalnu vrednost".

Nema ni najmanje verovatnoće da su semiotički sistemi čoveka proistekli iz nesemiotičkih sistema („afektivnog jezika“) kakvi postoje kod životinja. Kod antropoida, koji poseduju senzomotornu inteligenciju, je razvijena sposobnost perceptivne analize i izdvajanja zajedničkih svojstava parova ili nizova opažajno prisutnih objekata. Međutim, kod antropoida je u potpunosti odsutna sposobnost samostalnog stvaranja znakova, iako senzomotorna inteligencija stvara neke minimalne preduslove za korišćenje znakova.

Naučnici koji se bave izučavanjem semiotičkog ponudili su nekoliko korisnih distinkcija. Jedna od njih je razlikovanje *emocionalnog* i *propozicionog* govora. Druga važna razlika se pravi između *signala* i *simbola* (Šmit, 1999).

Šta su pokazali eksperimenti učenja govora kod šimpanze?

U prvim eksperimentima psiholozi (bračni par Kelog, Ladigina-Kots, bračni par Hejes) su mladunčad šimpanza odgajali u kući zajedno sa decom i baš kao što se i deca gaje. Neuspeh u razvoju govora kod šimpanze pod ovim uslovima bio je potpun - šimpanze nisu razvile ni začetke ljudskog govora niti nekog drugog oblika semiotičke komunikacije.

Ni neki noviji pokušaji da se šimpanzo nauči ljudskom govoru nisu značajnije promenili

ovakvu sliku. Gardnerovi su sa majmunicom koju su nazvali Vašoe, koristili jezik gluvonemih. Sa 25 meseci Vašoe je posedovala rečnik od 25 reči koje je spontano kombinovala. Time je ispunjen deo uslova iz Ivićeve prve definicije simboličke funkcije (sticanje, ali ne i stvaranje, znakova različitih od onoga što označavaju, stvaranje relativno postojanih denotata, stvaranje nagoveštaja klasa denotata, ali bez postojanja odsutnih denotata).

Premak je izveo eksperiment sa šimpanzom po imenu Sara. Kao zamena za reči koristio je plastične žetone različitih oblika i boja koji su sa zadnje strane imali metalnu pločicu, što je omogućavalo lepljenje na namagnetisanu tablu na kojoj je, "pisano" sve što je Sara učila (i to vertikalno a ne horizontalno). Premak je koristio razvijene metode biheviorističkog učenja. Učenje se odvijalo nekom vrstom metode „samo jedne nepoznate“. On je razložio problem na proste jedinice i ispitivao koje od četiri osnovne jezičke funkcije šimpanzo može da usvoji? Pri tome je odabrao sledeće funkcije: reč, rečenicu, pitanje i metajezik. Među 130 reči koje je Sara naučila, pored ostalog, ima 8 ličnih limena, 22 glagola, 21 naziv prehrambenih artikala, 26 naziva raznih predmeta, 33 složenija pojma, prideva i predloga. Premak ističe da je teško dokazati njenu kompetenciju u sintaksi. Sara je razumevala pitanja i bila je kadra da ih i sama postavlja.

Uz dovitljive učitelje (kao što su Gardnerovi i Premak) i uslove koje nemaju u prirodnom okruženju, šimpanze uspevaju da ispune samo neke uslove iz minimalne definicije simboličke funkcije;

- ◆ šimpanze mogu:

- stvarati denotate,
- naučiti da koriste neke supstitute za označavanje tih denotata,
- da delimično primenjuju operaciju denotiranja (gest pokazivanja),

- ◆ šimpanze nisu sposobne:

- da formiraju pojam objekta (nema shvatanja pravila stvaranja predstavnika klasa i shvatanja logičkih odnosa klasa i potklasa ili klase i predstavnika klase).

Granični domašaji inteligencije životinja su negde na samim počecima semiotičkih sposobnosti.

Razvoj simboličke funkcije kod dece

Razvojni psiholozi uglavnom nisu prihvatili učenje Čomskog o urođenim jezičkim sposobnostima. Čomski je otvorio pitanja i sumnje naučnika: je li moguć razvoj govora nezavisno od socijalnog razvoja deteta, nezavisno od potreba deteta i afektivnih odnosa sa drugim ljudima, nezavisno od razvoja komunikacije deteta u preverbalnoj fazi razvoja? Na kritički pristup ovom učenju navode ih, pored ostalog, nalazi o posledicama razvoja dece u socijalnoj izolaciji, kada se kod dece nisu razvila simbolička sredstva, sem delimično neverbalne komunikacije. Međutim, i Bolbi, Šmit i Ivić ukazuju da se sposobnost za razvoj semiotičke funkcije ne gubi ako postoji afektivna vezanost i neki oblici presemiotičke komunikacije u toj izolaciji (npr. slučaj devojčice Izabele, prema Šmitu, 1999).

U opisu prvog detinjstva ukazali smo na postojanje primarne socijalnosti deteta koja se ispoljava u nasledno uslovljenoj sposobnosti deteta da selektivno reaguje na druge ljude. Iz nje se rađa primarna komunikacija koja dovodi do afektivnog dijaloga sa odraslima koji stvara opšte polazne uslove za semiotičku komunikaciju, jer u zajedničkim

praktičnim aktivnostima sa detetom odrasli se pojavljuje kao nosilac kulturom određenih značenja.

"Dva su osnovna izvora simboličke funkcije u ontogenezi, jedan biološki — neka svojstva čovekovog mozga koja se ispoljavaju kroz razvoj inteligencije čoveka, drugi socijalni — praktična socijalna interakcija i komunikacija sa socijalnom sredinom." (Ivić, 1978).

Ivić ukazuje da je osobenost **mentalne ontogeneze** da postoji simultanost i plodan razvojni spreg između razvoja senzomotorne inteligencije, ranog socijalno-afektivnog razvoja, praktično-situacione komunikacije u toku zajedničkih aktivnosti i semiotičkih sredstava komunikacije koje odrasli kao predstavnik društvene i kulturne zajednice rano uvodi. Brzina i druge osobenosti razvoja simboličke funkcije kod dece mogu biti objašnjene samo takvim spregom različitih činilaca i povezivanjem različitih mentalnih funkcija.

Dakle, socijalna interakcija između deteta i odraslih, s jedne strane, i razvoj senzomotorne inteligencije, s druge, dovode do pojave simbola. Prvi oblici semiotičkog ponašanja u razvoju deteta pojavljuju se u toku druge godine života. Manifestacije tih ponašanja su: motorički simbolički supstituti u procesu rešavanja problema, odložena imitacija, mentalne slike, aktivnosti "kao da", komunikativni neekspresivni gestovi, korišćenje simboličkih objekata, govor, snevanje, grafičko prikazivanje. Za prepoznavanje pojave simboličke funkcije operantna su distinktivna obeležja semiotičkog navedena kod prvog nivoa definicije semiotičkog - **sticanje ili stvaranje znakova** (diferencijacija znaka i označenog i dr.). Fenomenološka distinktivna obeležja početka semiotičkih ponašanja su intencionalnost reprezentacije i svest o imaginarnosti simboličke reprezentacije.

Naredni razvojni stupanj je **formiranje semiotičkih sistema**. U ontogenetskom razvoju koji protiče u adekvatnom okruženju formiraju se prirodni **ikonički sistemi** (sistem mentalnih slika, san, i kao prolazni oblik — simbolička igra deteta) i **arbitrarni prirodni jezički sistem** (sistem usmenog i pisanog jezika, kod gluvonemih jezik gestova).

Za pojavu semiotičkih sistema operantna su distinktivna obeležja: gramatika, stvaralaštvo, propozicionalnost, relaciona struktura i višeslojna struktura. Osnovne vrste semiotičkih sistema, jezički i ikonički, razlikuju se po svojim odlikama i prirodi.

Osnovne odlike **ikoničkog sistema** su celovitost, spacijalnost i simultanost. Za razliku od jezičkog sistema nema kodifikovana gramatička pravila (osnovna gramatička sredstva ikoničkih sistema se sastoje u izgradnji prostornih celina), nije diskretan i ima ograničena sredstva za izražavanje relacija.

Jezički sistem odlikuje diskretnost, arbitrararnost, konvencionalnost i kodifikovana gramatička pravila. "Pod 'pravim jezikom' mi podrazumevamo jezik koji se razvija izvan područja ekspresivnih glasova i gestova, izvan sistema signala koji operišu u jednoj konkretnoj situaciji, izvan jednostavnog izražavanja emocionalnih stanja i namera - jezik koji počinje da se artikuliše kao *sistem simbola* koji pripadaju humanom svetu značenja" (Šmit, 1999) Jezik je najpodesnije semiotičko sredstvo za kognitivnu komunikaciju, pre svega za komunikaciju o okolini, a takođe i o unutrašnjem iskustvu.

Ikonički i jezički sistem se dopunjuju. Ikonički sistemi su efikasni tamo gde jezički sistem nije, posebno kada treba misliti o perceptivnim konfiguracijama i o prostornim odnosima. Ikonički sistemi su podesniji za izražavanje celovitosti događaja (pojava, procesa) i svega onog što je individualno i osobeno. Značajna je činjenica da se ikoničko može prevoditi u druge semiotičke sisteme. Ivić ukazuje da se individualno iskustvo

preko funkcionalnog lanca: doživljaj — ikonički semiotički sistemi — socijalni semiotički sistemi uvodi u interindividualnu razmenu i podvrgava dejstvu socijalnog fidebeka.

Vigotski je ukazao da jezička sredstva ne služe samo za izražavanje nego i za stvaranje novih misli. Pored toga pomuću jezika se ostvaruju funkcije kao što su: evokacija prošlosti, anticipacija budućnosti, razlaganje iskustva na diskretne jedinice i stvaranje novog, prevazilazi faktičko i uvode kategorije hipotetičkog i mogućeg.

Preobražaj socijalnog komunikativnog govora u unutrašnji privatni govor je naredna radikalna promena u razvoju semiotičke funkcije. Taj preobražaj odigrava se u procesu interiorizacije glasnog privatnog („egocentričnog“) govora kod predškolske dece. Osnovni stav Vigotskog je da unutrašnji govor predstavlja sasvim osobitu, samostalnu, autonomnu govornu funkciju. To je naročiti unutrašnji sloj govornog mišljenja, i prelaz od unutrašnjeg na spoljašnji je prestrukturiranje govora. To je složena dinamička transformacija - pretvaranje predikativnog i idiomatskog govora u sintaktički složen i drugima razumljiv govor.

Ivić ukazuje da formirani **unutrašnji govor** kao sekundarni privatni sistem, u funkcionalnoj interakciji sa primarnim privatnim **ikoničkim semiotičkim** sistemima, jeste bitan unutrašnji mentalni proces koji je osnovini mehanizam psihološke veze između unutrašnjih individualnih i socijalnih činilaca ponašanja jedinke.

Socijalni i privatni simbolički sistemi

U socijalne prirodne sisteme spadaju: prirodni jezik (usmeni i pisani), rituali, gestovni govor.

U privatne semiotičke sisteme spadaju: mentalne slike, san, unutrašnji govor.

Manifestacije socijalnih semiotičkih sistema se mogu objektivno posmatrati a privatni semiotički sistemi su predmet samoposmatranja. Osnovna strukturalna razlika je u stepenu kodifikovanosti i konvencionalnosti. Međutim, socijalni i privatni semiotički sistemi su u stalnoj interakciji. Napred je rečeno da se taj prevod obavlja interakcijom ikoničkog semiotičkog sistema i unutrašnjeg govora. U mentalnim procesima interakcije i prevoda socijalno ↔ privatno rađaju se nova značenja, nove misli, dolazi do novih saznanja bilo o socijalnoj ili prirodnoj realnosti bilo o vlastitoj ličnosti.

Simbolički sistemi omogućavaju socijalnu komunikaciju u toku koje se menjaju i razvijaju sve jedinice koje su uključene u taj proces komunikacije, koju je Vigotski označio preduslovom za razvoj viših psihičkih funkcija kod čoveka. "Simbolička funkcija je onaj mehanizam pomoću koga se ostvaruje veza između biološkog i socijalnog razvoja čoveka i u tome je njena kritična važnost" (Ivić, 1978).

RAZVOJ GOVORA

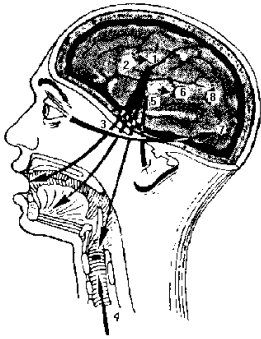
Govor je sredstvo komunikacije među ljudima upotrebom konvencionalnih glasovnih simbola za označavanje predmeta, pojava i odnosa; govor ima i signifikativnu funkciju: reči su nosioci značenja, pojmova, uopšteno odražavanje stvarnosti. Govor je samo jedan oblik jezika u kome se upotrebljavaju artikulisani zvuci i reči da bi se saopštile misli i osećanja. Govor privlači pažnju razvojnih psihologa i kao jedno od najvažnijih sredstava socijalizacije i podsticanja psihičkog razvoja u celini. Pomoću govora dete identifikuje, diferencira i organizuje stvari i svet oko sebe, proširujući ga i van opažajnog domena.

Ovakvo određenje govora proizašlo je iz nalaza sistematskih interdisciplinarnih proučavanja (razvojnih psihologa, lingvista, psiholingvista, razvojnih psiholingvista...) koja su otkrila sav opseg varijacija ljudskog govora. Time je bila prevaziđena konvencionalna faza u kojoj je govor označavan samo kao osnovna odlika koja čoveka razlikuje od životinja, a počelo je da se sagledava koliko je dubok uticaj učenja jezika na ukupan razvoj onih koji ga usvajaju; tada je shvaćeno da je tok razvoja govora i njegovi efekti značajno distinktivno svojstvo pri upoređivanju ljudi međusobno.

Kada u razvojnoj psihologiji analiziramo učenje govora kod dece onda se moraju upoznati saznanja raznih disciplina o tom multidimenzionalnom procesu, ali ne samo o komponentama od kojih se ti procesi sastoje, nego i o faktorima i uslovima u kojima se ti razvojni procesi odvijaju.

Faktori govornog razvoja

Za normalan govorni razvoj potreban je niz organskih, psihičkih i socijalnih činilaca.



1. *Motorni centar govornog aparata*
2. *Centar artikulisanog govora*
3. *Mehanizam govora i pevanja*
4. *Regulacija disanja*
5. *Slušni verbalni centar*
6. *Centar slušnih predstava*
7. *Senzorni centri vida*
8. *Centar vidnih slika*
9. *Asocijativna vlakna centra govora*

Slika 97: Centri za govor i pevanje

Organski faktori

Organski preduslovi za razvoj govora su:

- formiran govorni aparat,
- dobar sluh,
- morfološko i funkcionalno sazrevanje moždane kore.

Mehanizam za stvaranje glasova, govorni aparat, spreman je za rad još pre rođenja. Ali da bi se od ove sposobnosti za oglašavanje formirao artikulisani, strukturirani govor

potrebno je kako dalje sazrevanje organskih komponenti, tako i dugotrajno učenje uz auditivnu i socijalnu stimulaciju, dok se ne ovlada veštinom govora.

Detetov kapacitet za učenje jezika u tesnoj je vezi sa fizičkim sazrevanjem CNS i jedinstvenim stepenom lateralizacije funkcije. To znači da se može govoriti o kritičnom periodu u usvajanju jezika. Nalazi ukazuju da od gotovo svih aspekata cerebralnog rasta oko 60% od vrednosti zrelog stanja je dostignuto pred početak lingvističke faze (početak kritičnog perioda), dok je kraj kritičnog perioda vremenski blizu trenutka kada se dostiže 100% te vrednosti. Primarni jezik ne može da se stekne sa jednakom lakoćom ako započinje na različitim tačkama kritičnog perioda. Na to posredno ukazuju i posledice stečenih povreda korteksa. Nađeno je da u vreme kada je cerebralna lateralizacija uspostavljena (oko puberteta) simptomi stečene afazije postaju ireverzibilni ako ne nestanu 3-6 meseci nakon povrede. Leneberg (Lenneberg, 1967, 1981) daje sumarni pregled nalaza koji govore o organskoj uslovljenosti razvoja govora (tabela 28).

Tabela 28: Uporedni pregled organske uslovljenosti razvoja govora (Lenneberg, 1981)

Uzrast	Normalan jezički razvoj	Posledice stečenih lateralnih lezija	Fizičko sazrevanje CNS	Lateralizacija funkcija	Ekvipotencijalnost hemisfera	Objašnjenje
0; 0 - 1; 8	pojava gukanja (0-3 m); od brbljanja do reči (4-20 m)	nikakve posledice na pojavu jezika u polovini svih slučajeva; druga polovina imala je odloženu pojavu normalnog razvoja	oko 60% - 70% razvojnog toka dovršeno	ne postoji; simptomi i izgled identični za obe hemisfere	perfektna ekvipotencijalnost	neuro-anatomske i fiziološke osnove su uspostavljene
1; 9 - 3; 0	usvajanje jezika	sva jezička postignuća isčežavaju; jezik se ponovo stiče ponavljanjem svih stadijuma	tempo sazrevanja usporen	pojava preferencije jedne ruke	desna hemisfera lako može sama da primi odgovornost za jezik	jezik angažuje čitav mozak; mala kortikalna specijalizacija u odnosu na jezik mada leva hemisfera počinje da biva dominantna krajem ovog perioda
3; 1 - 10; 11	neke gramatičke finese; proširenje rečnika	pojava afazičkih simptoma; poremećaji se mogu popraviti bez rezidualnih jezičkih deficita (osim u čitanju ili pisanju); tokom perioda ozdravljenja dva su procesa aktivna: isčežavanje afazičke interferencije i dalje usvajanje jezika	vrlo sporo odvijanje procesa sazrevanja	ustanovljena cerebralna dominacija između 3. i 5. godine; ali postoje dokazi da desna hemisfera još može često da bude uključena u govorne i jezičke funkcije; oko 1/4 afazija u ranom detinjstvu može se pripisati lezijama desne hemisfere	u slučajevima gde je jezik već pretežno lokalizovan u levoj hemisferi i afazija nastaje usled leve lezije,	moгуće je ponovo uspostaviti jezik pretežno reaktiviranjem jezičkih funkcija u desnoj hemisferi
11; 0 - 14; 0	javlja se strani akcentat pri ovladavanju drugim jezikom	neki afazički simptomi postaju ireverzibilni (posebno u slučaju kada je stečena lezija bila traumatska	asimptotu dostižu gotovo svi parametri; izuzeci su mijelinizacija i EEG spektar	očigledno čvrsto uspostavljena	jasni znaci redukcije ekvipotencijalnosti	jezik je jasno lateralizovan a unutrašnja organizacija ireverzibilno uspostavljena za čitav život; delovi mozga koji nisu uključeni u jezik ne mogu da preuzmu funkcije ukoliko lateralizacija nije okončana ili je bila patološki blokirana tokom detinjstva
Od adol. do star.	usvajanje drugog jezika postaje sve teže	simptomi koji ostanu posle 3-5 meseci nakon povrede ireverzibilni su	nikakvo	oko 97% celokupne populacije jezika definitivno je lateralizovano u levoj hemisferi	ne postoji za jezik	

Psihički faktori

Kao najvažnije psihičke faktore, koji su direktno povezani sa razvojem govora, istraživači navode:

- razvijenost opažanja, predstava, učenja, mišljenja i sposobnosti koje su u uzajamnoj vezi sa govorom;
- emocionalna stabilnost;
- govornu aktivnost treba potkrepljivati.

Socijalni faktori

Uz dokaze o relevantnosti sredine na ukupan razvoj deteta - intelektualni, socijalni i emocionalni, sve je više radova o uticaju sredine na govor. Kao najvažniji činioci izdvajaju se:

- socijalni govorni uzor koji je blizak detetu i stimuliše imitaciju,
- govorna kulturna sredina,
- ukupna aktivnost deteta i njegovo doživljavanje.

U istraživanjima uticaja sredine izučavan je govor roditelja, njihove reakcije na ponašanje dece, osobenosti govora svojstvene različitim socijalnim sredinama. Upoređivan je govor koji koriste majke čija deca su imala ubrzan, odnosno prosečan razvoj govora. Nađeno je da je govor majki dece sa ubrzanim razvojem prilagodljiviji jezičkim mogućnostima i potrebama deteta, one su više stimilirale uspehe deteta u usvajanju jezika, češće su ponavljale i/ili proširivale dečju iskazanu misao (Mussen et al., 1984).

Većina radova o uticaju sredine na govor bavi se posledicama razvoja deteta u depriviranoj sredini, sredini koja ne utiče stimulatивно na razvoj deteta a što u govornom razvoju dovodi do "lingvističke depriviranosti" (Bernstein, 1967). Kod nas su provedena istraživanja o uticaju seoske i gradske sredine na veličinu rečnika dece različitog uzrasta.

Faze razvoja govora

Prelingvistička faza

Prelingvistička faza je razvojno prva faza u govornom razvoju, koja pored ranog opažanja i razumevanja govora, uključuje plač, vokalizaciju, brbljanje i slučajne imitacije glasova bez razumevanja njihovog značenja.

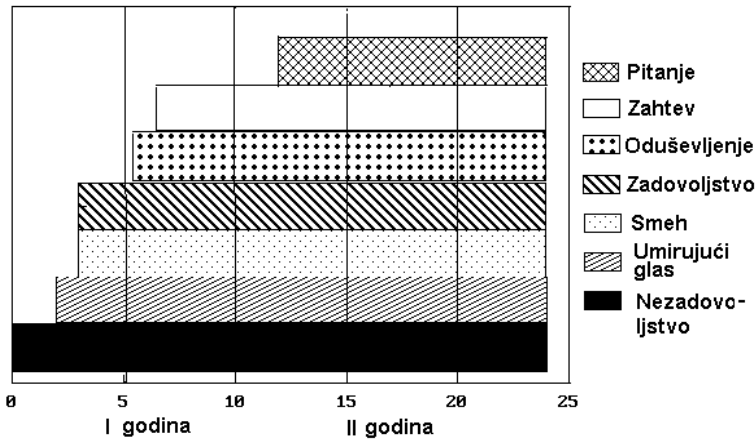
a. Respiracija (prvi krik/plač)

Nakon rođenja i prekida pupčane vrpce dolazi do refleksnog širenja grudnog koša što izaziva nagli prodor vazduha u pluća. Vazduh prelazi preko glasnih žica i izaziva treperenje - prvi krik/plač. To je, ustvari, i najraniji oblik vokalizacije. Prvi plač je značajan za budući razvoj govora jer dete prvi put čuje sopstveni glas. Prvi plač je prirodna refleksna reakcija. Kasnije se uslovljava i dete nauči da koristi plač kao formu komunikacije sa odraslima. Od reaganjanja odraslih na plač deteta i načina staranja o njegovim potrebama zavisi učestalost i trajanje plača.

b. Vokalizacija

Glasovna ekspanzija

Glasovi se javljaju spontano, sazrevanjem; u prvim mesecima javljaju se svi govorni zvuci koje ljudski glasovni sistem može proizvesti (francuski trileri, arapski grleni suglasnici, nemački umlauti, i dr.). Kada dete ovlada kontrolom dijafragme (drugi mesec) igra se jačinom proizvedenih zvukova; kada ovlada kontrolom mišića glasnih žica (3 - 4 meseca) igra se visinom tona. Vrlo rano preko vokalizacije dete izražava i svoje emocionalno doživljavanje (Ferguson & Slobin, 1973, slika 98).



Slika 98: Razvoj intonacije glasa sa uzrastom

Vokalizacija započinje i kod dece koja su gluva od rođenja, što ukazuje da na početak vokalizacije utiče faktor sazrevanja. Međutim, sa vremenom slabi oglašavanje i gluvo dete začuti, jer ne prima auditivne impulse i nema mogućnosti da imitira ni svoje ni tuđe glasove.

Glasovna kontrakcija

Pod uticajem okoline, učenja imitacijom (maternjeg) jezika, ustalice se glasovi koji se čuju i ponavljaju u detetovoj okolini, a ostali će se postepeno gubiti.

Praktični aspekt ovog saznanja o glasovnoj ekspanziji/kontrakciji vezan je za određivanje optimalnog vremena za početak učenja drugog jezika, koji neki autori vezuju za uzrast između 4 - 8 godina (Penfield, 1959).

c. Slogovanje (brbljanje)

U petom mesecu dete koordinira rad dijafragme, glasnih žica, jezika, usana i vilice - pomoću kojih se reguliše kvalitet izgovorenih glasova i to omogućava prelazak na slogovanje - izgovaranje zajedno vokala i konsonanata. Dete najčešće počinje razvoj artikulacije glasom "a (e)", prednjim samoglasnikom koji je između "a" i "e" i iz njega se razvija slog "ma", a zatim uz ovladavanje "srednjim" i "zadnjim" samoglasnicima slogovanje se sve više uvećava i prelazi u udvajanje slogova.

d. Opažanje i razumevanje govora drugih

Uporedo sa tim razvija se opažanje govora drugih i razumevanje poruka, najpre na osnovu prepoznavanja melodijske strukture - intonacije; roditelji brzo ustanove, da se novorođenče odziva na njihov glas, npr. intenzivno se trza, uvija, guče i grolji, i u njihovoj interakciji dolazi do zamene uloga; pri kraju prve godine javlja se razumevanje na osnovu glasovnog sastava reči - dolazi do razumevanja poruke, govornog saopštenja drugih. Razumevanje govora se razvija ranije i brže nego stvaranje. Odojčad često, dok ne nauče da govore, reaguju na pitanja i zahteve gestovima i radnjama.

Lingvistička faza

a. Prva reč

Prva reč je izgovorena grupa glasova koja mora imati značenje i biti u vezi sa nečim što se pojavljuje kada se izgovara: osobom, predmetom ili radnjom / situacijom; osim toga ona izražava i neko emocionalno stanje deteta: želju, težnju, potrebu.

b. Uvećavanje rečnika

Razvoj govora zavisi od načina gajenja - da li se govor podstiče, neguje ili ne neguje. Značaj povoljnih uslova za napredovanje govora ilustruju nalazi H. Hecer (Hetzer, tabela 29).

Tabela 29: Uporedni pregled uvećavanja rečnika u različitim porodičnim uslovima

Negovanje govora	1; 0	1; 3	1; 6	1; 9	2; 0	2; 6
Da	7	49	91	121	216	nije utvr.
Ne	0	1	4	8	27	92

Nalazi ukazuju da se govor usporeno razvija i kada deca rastu u dečjim domovima. U periodu ranog detinjstva istraživači (Deskoenders, A., 1921; Smith, M. E., 1926) nalaze sledeće uvećanje rečnika:

Tabela 30: Pregled uvećavanja rečnika

Uzrast	1; 0	2; 0	2; 6	3; 0	3; 6	4; 0	4; 6	5; 0	5; 6	6; 0	7; 0
Dekedr	-	-	360	990	1440	1505	2000	2200	2257	2442	2960
Smit	3	272	446	896	1222	1540	1870	2072	2289	2589	3000
Ivić i sar.	3	250	450	800	1200	1500	1800	2200	2300	2500	3000

Autori navode da dolazi do dva značajna skoka u razvoju rečnika. Do prvog dolazi na uzrastu od šesnaest do dvadeset meseci, do drugoga pri starosti od dvadesetčetiri do trideset meseci.

Vrste reči

Više od 55% dečjeg govora čine imenice, zamenice i glagoli. Većina reči, koje su deca upotrebljavala, su bile imenice za predmete tj. stvari, koje se same kreću, npr. mama, otac, pas, dete, auto, sat, ili one sa kojima dete samo nešto s njima radi, npr. mleko, sok, keks, lopta, cipela, nogavica (prema: Marjanović i sar., 2004). U porastu je

upotreba predloga, prideva i veznika. Pri kraju predškolskog uzrasta nivo usvojenih morfoloških i sintaksičkih formi čine dečji jezik pouzdanim sredstvom komunikacije i mišljenja.

c. Razvoj rečenice

U drugoj godini dete najviše koristi imenice, no te reči imaju značenje čitave rečenice ("holofraza"). Kombinovanje dve reči (imenica i glagol) javlja se krajem druge godine. I ove rečenice su redukovane i mogu se, kao i "holofraze", razumeti samo u kontekstu u kome dete govori. U trećoj godini u rečenici se pojavljuje najpre zamenica u trećem licu (Ona hoće...") a tek u drugoj polovini treće godine u prvom licu ("Ja bih..."). Postepeno se u rečenicama deteta pojavljuju članovi, prilozi, nastavci, pomoćni glagoli. Faza potpune rečenice javlja se u 4. i 5. godini i odlikuje se korišćenjem svih vrsta reči (Mussen et al., 1984, tabela 31).

Tabela 31: Razvoj govora deteta

Uzrast	Karakteristike jezika
4-8 m	brbljanje
1 godina	prve smisaone reči
1 g 6 m	kombinacija dve reči
2 g - 2 g 6 m	duže i složenije rečenice
3 godine	Govor deteta sastoji se iz prostih rečenica. Deca razgovaraju, ali ne odgovaraju uvek jedno drugom.
4 godine	Govor deteta sastoji se iz složenih rečenica. U govoru deca se iskazima obraćaju jedno drugom.

Fonološki razvoj

Fonološki sistem jezika sastoji se od:

- sistema glasova i
- prozodijskog sistema (sistema intonacije, naglasaka i pauza).

Foni su organizovani u određen funkcionalni sistem, a osnovne klase tog sistema su foneme (samoglasnici i suglasnici). Fonološki razvoj upravo počinje čim je završen period gukanja. Sticanje fonoloških sposobnosti zahteva razlikovanje promenljivih jezičkih jedinica manjih od reči. Bilo koja fonema je skup distinktivnih odlika određenih artikulacijom i njenim akustičkim manifestacijama koje postavljaju jednu fonemu nasuprot drugoj. Foneme su izrazi pomoću kojih okolina ukazuje detetu na sličnosti i razlike među stvarima i događajima. To pored jednostavnih zvučnih razlika mogu biti razlike kojima se izražava vreme radnje, broj i padež; to mogu biti razlike između "tipova" glasova - zvučnih i bezvučnih i druge razlike.

Drugi put su značajnije prozodijske osobine: modulacija (u upitnim oblicima "uzlazna"), naglašavanje, pauze. Istraživači nalaze da za normalan razvoj govora na ranom uzrastu nije neophodno da deca izdvajaju specifične glasove u sklopu reči. Imitacijom se ovladava znatno pre nego prvim rečima i pojedinim glasovima; sa uzrastom razvijaju se oblici intonacije glasa koji se mogu interpretirati kao: nezadovoljstvo (od 1. m), umirujući glas (od 3. m), zadovoljstvo (od 3. m), smeh (od 3. m), oduševljenje (od 6. m), zahtev (od 7. m), pitanje (od 13. m) /Ferguson & Slobin, 1973, videti sliku 98/.

Znači, u ranim godinama se postepeno razvijaju glasovne i prozodijske osobine, sve dok dete ne postane sposobno da razume i samo stvori fonemske varijacije svog

maternjeg jezika i da ispravno interpretira i primeni pravila intoniranja i akcentovanja. Dete će primiti postojeće jezičke obrasce sa kojima se služe socijalni uzori. U razvoju fonološkog sistema receptivna kontrola (razumevanje značenja govora drugih) prethodi produktivnoj kontroli (ovladavanju distinktivnim odlikama fonema kojima dete iskazuje poruke). Dakle, dete počinje kao imitator ali će u govornom razvoju postati stvaralac koji u govornom iskazu saopštava nešto novo što nije čulo od drugih. U fazi "zapitkivanja", 4-5 godina, dete ubrzano razvija govor ali istovremeno uvećava saznanja o svetu koji ga okružuje. Tada dobija zamah i dečje stvaralaštvo u jeziku, razvoj dečjeg dinamičkog odnosa prema jeziku. Istraživači ukazuju da se u školskom periodu nesumnjivo ubrzano proširuju i dečja saznanja i dečji rečnik, usavršava usmeno i pismeno izražavanje, ali zapaža i nagli pad dečje kreativnosti. Ako je to zbog rigidne nastave, kako mnogi ukazuju, onda svaki vaspitač, učitelj ima obavezu da, pri ostvarivanju nastavnih programa, nađe formu fleksibilnije nastave u kojoj će opstati i dečja radoznalost i kreativnost.

Razvoj morfološkog i sintaksičkog sistema

Struktura jezika obuhvata:

- foneme i morfeme, kao najmanje jedinice koje imaju neko značenje - glasovnu strukturu (u rečima);
- strukturu reči u rečenici.

Za učenje govora nije dovoljno usvajanje određenog broja glasova ili reči, već i struktura i pravila radi obrazovanja reči i radi obrazovanja rečenica. Gramatika jednog jezika sastoji se iz morfologije (dodavanje morfema, stvaranje novih reči) i sintakse (načina menjanja redosleda reči u rečenici - konstrukcije iskaza). Sintaksa obuhvata strukturu i semantičke odnose.

"Telegrafski" govor

Najpre deca upotrebljavaju jednu reč u značenju čitave rečenice. Prve rečenice su "telegrafske" i prilagođene komunikativnoj funkciji. Sagovornici prilagođavaju govor deci, čemu doprinosi neposredni "fidbek", samo dečje ponašanje.

Slobin (Slobin, 1959) nalazi da "telegrafski" iskazi - čiju osnovu čine imenica, glagol i u malom broju slučajeva prilog - u raznim jezicima izražavaju slična značenja: položaj, naziv predmeta, zahtev, želju, isčezavanje objekta, odricanje, pripadanje, određivanje, osoba - radnja, radnja - objekt, osoba - objekt, radnja - položaj, radnja - primalac, radnja - instrument, pitanje.

Složene rečenice

Neophodno je da dete razume neku strukturu da bi je ostvarilo. Dete počinje da usvaja gramatičku strukturu od druge godine. U trećoj godini pojavljuju se složene rečenice koje se najčešće sastoje iz dve proste rečenice. Za sastavljanje složenih rečenica deci je neophodno da ovladaju pravilima sjedinjavanja grupa reči, predloga, veznika. Najpre se koristi veznik "i". Rečenice mogu izražavati različit smisao. Prvo se javljaju pokazne zamenici, a zatim počinje da se određuje vreme radnje, uzroci, da se pojavljuje uporedni i odredbeni način. Usavršava se kako razumevanje tako i postavljanje pitanja. Dvogodišnja deca razumeju opšta pitanja koja traže odgovor "da" ili "ne", i specifična pitanja koja počinju sa "gde", "ko", "šta". Tek od treće godine počinju korektno da odgovaraju na pitanja "zašto", "radi čega". Prva opšta pitanja koja deca postavljaju su u vidu tvrđenja sa upitnom intonacijom na kraju rečenice: "Mamina tašna?" I deca postavljaju prva specifična pitanja koristeći "šta" i "gde".

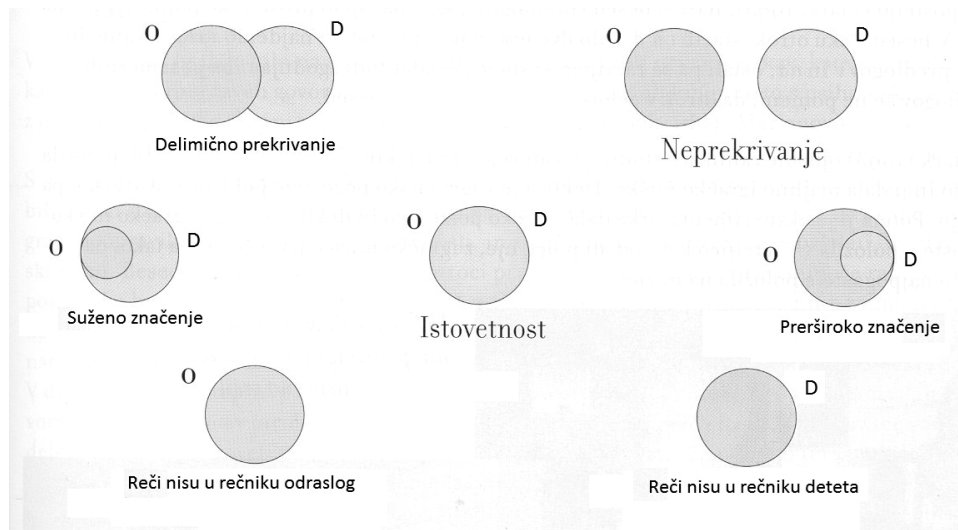
Istraživanja pokazuju da deca od 3-5 godina imaju teškoća da razlikuju značenje reči "ovaj", "taj", "ovde", "tamo", "ispred", "pozadi" - ako njihov položaj u prostoru nije isti kao i sagovornikov. Deca ne razumeju i retko sastavljaju konstrukcije u pasivu. U situaciji kada nisu sposobna da prepoznaju gramatičku strukturu rečenice najčešće se služe kognitivnim metodama - lakše shvataju verovatne nego neverovatne događaje.

Usvajajući maternji jezik dete uči one strukture morfologije i sintakse koje se u njemu zahtevaju da bi se stvorili gramatički valjani iskazi. Primer: u engleskom jeziku subjekt i objekt se određuju pomoću položaja reči u rečenici (sintaksa), dok su u latinskom jeziku subjekt i objekt određeni završetkom padeža imenica (morfologija). Deca stvaraju nove oblike pomoću analogije sa rečima koje već znaju. Često deca grade morfološku referenciju: "vazelin" - "mazelin", "milicionar" - "ulicionar".

Semantički razvoj

Pod semantičkim razvojem se podrazumeva razvoj procesa razumevanja i stvaranja značenja. Mnoge nove reči i njihova značenja dete usvaja uz pomoć roditelja koji ukazuju na predmete i imenuju ih. Dete najpre usvaja nazive srednjeg stepena uopštenosti. I roditelji deci od 2-3 godine takođe imenuju predmete na srednjem nivou opštosti (pas, auto). U govoru dece od 4-5 godina pojavljuju se složene semantičke i sintaksičke konstrukcije. Međutim, deca nisu svesna da su reči proizvoljno izabrane da označavaju predmete. Deca misle da ime pripada objektu (Vigotski, 1962). Osim toga, predškolska deca obično smatraju da reč ima samo jedno značenje - otuda i ne razumeju šale zasnovane na igri reči. Značenje detetovih prvih reči može biti preusko ili preširoko u odnosu na govor starije dece i odraslih (slika 99).

Slika 99: Prikaz mogućih odnosa značenja dečjih reči (D) i reči odraslih (O)



Nalazi ukazuju (Reich, 1986, prema: Marjanović i sar., 2004) da postoji sedam mogućih odnosa između dečjih značenja i značenja koje iste reči imaju za odrasle. Sa razvojem jezika dete počinje da shvata različite vidove jezičke mnogoznačnosti, najpre fonološku a zatim i leksičku mnogoznačnost. Pozitivni semantički razvoj je osnova za

razumevanje procesa usvajanja govora. Semantički razvoj prethodi sintaksičkoj realizaciji.

Najpre se razvija situacijski govor. Izgovoreno može imati instrumentalnu, regulativnu, interakcijsku ili personalnu ulogu. Kasnije nastaje kontekstni govor (heuristička, imaginativna, informativna uloga), razvija se dijalog, dete shvata socijalni svet i svoju ulogu u njemu. Kontekstni govor se ubrzanije razvija sa pisanim govorom koji mora da bude osmišljen i ima u sebi apstraktnu sadržinu, pored konkretne tematike.

Funkcija govora

Još je Vunt (Wundt, W., 1912) ukazao na ekspresivnu funkciju govora: izražavanje misli, želja, raspoloženja. Drugi ističu instrumentalnu funkciju govora, njime se: moli, traži, zapoveda, zabavlja.

Za Luisa (Lewis, 1951) govor ima tri funkcije:

- (1) izražavanje emocija,
- (2) reprezentativnu (stoji umesto stvari i ukazuje na njih),
- (3) evokativnu ili socijalnu (pobuđuje odgovore kod sagovornika).

Pijaže i Makartijeva vrše podelu na egocentrični i socijalizovan govor.

Egocentričan govor:

- *eholalija* (dete sa uživanjem ponavlja slogove ili reči),
- *monolog* (dete glasno govori samo sebi, kao da misli naglas),
- *monolog udvoje* (dete glasno govori u društvu drugih ali ne očekuje da se oni uključe kao sagovornici).

Socijalizovan govor:

- *adaptirana informacija* (ovaj dečji iskaz je uvod u dijalog, razmenu mišljenja i uticanje na akciju drugih),
- *kritika i ruganje* (govorno reagovanje na ponašanje drugih),
- naredbe, žalbe i pretnje,
- pitanja i odgovori,
- *socijalne fraze* ("Molim", "Hvala"),
- *dramska imitacija* (govor u igri uloga kojim se podražava govor odraslih: razgovor telefonom, razgovor lekara sa bolesnikom).

Na osnovu nalaza novijih ispitivanja zaključeno je da je Pijaže u značajnoj meri potcenio govornu komunikaciju male dece. Dvogodišnje dete u razgovoru sa odraslima daje kratke iskaze ili ponavlja ono što oni kažu. Kod deteta od tri godine u polovini njegovih odgovora javljaju se nove informacije primerene iskazu odraslog. U razgovoru sa drugim detetom postavlja pitanja o tome šta je rekao ili uradio sagovornik. U četvrtoj godini dete već usklađuje razgovor sa potrebama sabesednika. U igri zahteve često izražavaju u indirektnoj formi: "Možeš li mi dati čekić?" - jer na takav zahtev drugo dete češće reaguje pozitivno nego na direktni zahtev (Mussen et al., 1984).

Teorije o usvajanju govora

I pored obilja radova o razvoju dečjeg govora malo je radova koji proučavaju dečji govor u celini. Još je manje studija sa holističkim pristupom - koje proučavaju razvoj govora u sklopu razvoja deteta u celini. Brejn (Braine, 1963) uočava da su psiholozi, krajem 19. i početkom 20. veka, počeli sa izučavanjem jezičkih struktura; nakon toga dominiraju pristupi sa pozicija S → R teorija, da bi nakon 50-tih godina započelo veoma plodno interdisciplinarno proučavanje govora, kada se razvijaju i posebne naučne discipline koje se bave proučavanjem jezika.

Skinner (1957) "verbalno ponašanje" klasifikuje u motorne reakcije i tumači ga kao sadejstvo S→R faktora u danoj situaciji, a ne na osnovu njihovih značenja ("mentalističkih" procesa). Otuda i u objašnjavanju usvajanja govora Skinner polazi od principa operantnog učenja u kome je potkrepljenje uvek socijalne prirode. Suština ovog bihejviorističkog tumačenja je da dete slučajno emituje prve glasove ili podražava govor drugih, a ovi se potkrepljenjem mogu oblikovati i učvršćivati - da iz njih nastane bogatstvo govora. Detaljnije govoreći to su sledeće situacije:

- dete imitira glas koji čuje od roditelja, a roditelji ovo podražavanje nagrađuju;
- dete slučajno izgovori neki glas što izaziva reakciju roditelja da zadovolji neku dečju potrebu, što dovodi do dečjeg ponavljanja tog glasa u odgovarajućoj situaciji;
- verbalna reakcija može biti stečena po "dodiru", dete izgovara neki glas u trenutku kada na njega deluje neka draž, i kasnije ponavlja taj glas kada se pojavi ista draž.

Međutim, u objašnjavanju kako nastaju složenije verbalne konstrukcije ova teorija nailazi na ozbiljne teškoće da identifikuje draž-odgovor-potkrepljenje u takvom govornom ponašanju.

Ni Osgudova (Osgud, 1957) medijaciona teorija nije mogla da objasni složena rečenička značenja. Osgud ističe da je verbalno ponašanje modifikovano značenjima koja pridajemo stvarima. To ilustruje primerom uslovljavanja (videti donju shemu). Ako se reč "pauk" izgovara više puta sa stvarnim pokazivanjem pauka, ona će postati uslovna draž. Osgud pretpostavlja da je posredi uslovljavanje samo jednog dela, a ne ukupne spoljašnje reakcije (na prirodnu draž). Proces teče tako što ova unutrašnja medijaciona reakcija (r_m) izaziva unutrašnju draž (s_m) koja posreduje da se javi nova spoljašnja reakcija da datu reč:



Osgud daje posebnu tehniku semantičkog diferencijala pomoću koje se mere značenja predstavljena sa $r_m - s_m$.

Sam Osgud ističe da njegova teorija ne može da objasni složena verbalna ponašanja. Otuda je teorija potkrepljenja veću pažnju poklonila govornoj produkciji nego analizi procesa koji obezbeđuju razumevanje govora. Potkrepljenjem se ne može objasniti usvajanje i korišćenje gramatičkih pravila i principa, načina na koji dete dolazi do poimanja principa pravilnog i doslednog sjedinjavanja fonema u reči, a takođe i reči u rečenice.

Rečenica je nešto više od ukupnog značenja reči iz kojih je sastavljena. Očito je da se rečenica ne može razumeti bez poznavanja (uviđanja) strukturalnih odnosa između pojedinih reči.

Na neodrživost biheviorističkog svođenja usvajanja jezika i govornog ponašanja na tumačenja principima $S \rightarrow R$ teorija učenja ukazuje Čomski. Kako se kod dece razvija sposobnost govora u kome povezuju sve moguće sekvence glasova sa njihovim smislaonim interpretacijama?

Čomski (Chomsky, 1959) daje teoriju generativno-transformacione gramatike, jer je analizirajući jezik otkrio da je sintaksička komponenta temelj složenog sistema jezika. Iz činjenica da dete nauči da govori za relativno kratko vreme (3 - 4 godine), da mu je za to potrebna minimalna podrška okoline (da čuje govor), da je pri tome dečji govor pre inovativan nego imitativan, Čomski izvodi zaključak da dete poseduje *urođene jezičke univerzalije*, skup sintaksičkih, semantičkih, fonoloških obeležja jezika, koje mu to omogućavaju.

Učenje Čomskog izazvalo je snažne reakcije osporavanja ili podržavanja i podsticajno je delovalo na lingviste i psihologe da u empirijskim istraživanjima to proveravaju. Jedan od efekata teorije Čomskog je nastajanje nove granične discipline razvojne psiholingvistike. Jednu deceniju kasnije i Lurija (1975) gradi osnove neurolingvistike koristeći učenja Vigotskog i Čomskog.

U objašnjavanju procesa pretvaranja misli u govorni iskaz (kodiranja) i procesa razumevanja smisla govornog iskaza (dekodiranja) Lurija uvodi postulate generativno-transformacione gramatike o dva različita nivoa organizacije govornog iskaza: (a) dubinske sintaksičke strukture jezika i (b) površinske sintaksičke strukture iskaza, koji transformacijom nastaju iz dubinskih sa svom svojom raznovrsnošću. Otkriće Čomskog da se dubinske sintaksičke strukture jezika grade na osnovu malog broja pravila značajan su doprinos razumevanju kako načina na koji dete ovladava govorom, tako i produktivnosti i promenljivosti površinskih sintaksičkih struktura govornog iskaza.

Analize ranog dečjeg govora nisu potvrdile očekivanja sledbenika Čomskog da će se u dečjoj sintaksi ispoljiti veza, sličnost sa modelom o urođenim jezičkim univerzalijama. Otkriveno je da dete i u "telegrafskim" rečenicama od dva člana koristi izvesna pravila, ali je bilo jasno da *dete ta pravila otkriva* i da istraživanja treba usmeriti praćenju sintaksičkog razvoja. Uz to su otvorena i nova pitanja o razvoju dečjeg govora, posebno o značenjima i funkciji dečjeg govora.

Ni biološke teorije nisu dale spektakularna otkrića o neurofiziološkim korelatima jezičkih sposobnosti ("upisanim" jezičkim univerzalijama). Potvrđeno je da postoje biološke predispozicije ljudskih bića za razvoj govora u ontogenezi i da se može govoriti o kritičnom periodu za razvoj govora (Lenneberg, 1967, 1968; Eliot, 1981).

Nalazi istraživanja su ukazali da za učenje jezika nije dovoljno da dete bude izloženo govoru u sredini pa da i samo progovori. Otkriveno je da čitav socijalni kontekst (u semantičkom, sintaksičkom, fonološkom i funkcionalnom smislu) utiče na razvoj jezičkih sposobnosti.

Braun (Brown, 1964, 1973) ispituje sintaksičke strukture kod dece i daje svoju teoriju o učenju pravila. Njegova ispitivanja su posebno usmerena na otkrivanje šta na kom uzrastu dete zna, ali nastoji da otkrije i kojim procesima dete stiče znanja o jeziku.

Kao osnovne procese Braun izdvaja:

- dete podražava govor odraslih, što najčešće samo delimično uspeva;
- majka "podražava" ali i upotpunjuje dečji govor, što je češća pojava od dečjeg podražavanja majke;
- dete podražava svoju "popravljenju verziju" koju je izgovorila majka, što je sada potpuniije i gramatički ispravnije;

- dete samo pravi govorni iskaz sastavljen prema pravilima koja samo otkriva iz jezika.

Braun posebno ukazuje na ovaj proces dečjeg otkrivanja pravila sintakse i semantike, koji je najteže objasniti. Pogreške koje dete pravi u iskazu govore o tome da ono uči, otkriva pravila, izlaže se podražavanju i "popravljanju", što je put da napreduje u govornom razvoju.

I drugi autori, posebno sociolingvisti, naglašavaju značaj socijalnog konteksta i nalaze da i jezik okoline sa kojim se dete susreće ima svoje osobenosti (semantičke, sintaksičke, fonološke), koje su rezultat sistematskog prilagođavanja odraslih jezičkom saznojnom nivou deteta.

Luis (Lewis, M., 1957, 1963) proučava dečji govor posmatranjem deteta u celini. Vredni pažnje su njegovi principi kojih se pridržavao u izučavanju jezika: voditi računa o tome *šta* dete kaže, *kada* i *kome* kaže, *kako* njemu odgovaraju drugi, *kako ono* odgovara drugima. Za Luisa učenje jezika je dinamička celina u kojoj dete u interakciji sa sredinom od prvog dana koristi glasove u istoj funkciji u kojoj se koristi govor odraslih.

Semantički usmerena istraživanja razvojne psiholingvistike nametnula su potrebu da se uvede kognitivistička teza o uslovljenosti govora saznojnim razvojem. Još su radovi Pijažea i njegovih saradnika pokazali da su sazajne kategorije nužan uslov za javljanje govora. Preverbalna (praktično - situaciona) komunikacija deteta i odraslog u toku zajedničke aktivnosti priprema uslove za pojavu i razvoj simboličkih funkcija i razvoj govora. Prvi iskazi dece obično se odnose na ono što dete već razume i poznaje, na ono što mu je interesantno - što privlači njegovu pažnju. Slobin (1979) pretpostavlja da dete ovladava sposobnostima, principima i metodama koje dosledno sledi pri usvajanju i tumačenju govora. On ističe da deca posebnu pažnju pridaju završetku reči, redu reči i korišćenju opštih pravila a izbegavanju izuzetaka. Korišćenje ovih metoda, za analizu i interpretaciju pojava okoline - a u tom sklopu i govora, povezano je sa pravilnošću ranog dečjeg govora.

Međutim, pokazalo se da je sazajni razvoj nužan ali ne i dovoljan uslov. Treba rasvetliti ulogu motivacionih, dinamičkih faktora i prirodu procesa usvajanja govora. Pokazalo se da neke složene sintaksičke strukture nastaju tek na određenom nivou kognitivnog razvoja; ali drugi nalazi govore da neke gramatičke konstrukcije dete počinje da koristi pre javljanja odgovarajućih intelektualnih operacija pomoću kojih može da razume šta se njima označava.

Može se zaključiti da je u poslednjim decenijama ostvaren krupan napredak u teorijskom i empirijskom znanju o razvoju govora deteta. Ali isto tako i da tek predstoji da se započetim interdisciplinarnim pristupom stigne do novih otkrića koja će objasniti međusobne odnose govora i drugih psihičkih funkcija koje su sa njim u kauzalnom sistemu i određuju razvoj i ponašanje ličnosti.

Odnos govora i mišljenja

Pijaže

Pijaže polazi od odnosa jezika i mišljenja i razmatra ga sa tačke gledišta obrazovanja inteligencije i, naročito, logičkih operacija.

Pijaže je zaključio da mišljenje prethodi govoru, a govor temeljno preobražava mišljenje, preko razvijenije shematizacije i pokretljivije apstrakcije. Nalazi ukazuju na uzajamno dejstvo jezičkih mehanizama i operacionih mehanizama. I ovde je jezik

neophodan ali ne i dovoljan uslov. Neophodan (1) za simboličko sažimanje - da integriše skup uzajamno zavisnih transformacija; (2) društvenu regulaciju - da obezbedi interindividualnu razmenu i saradnju.

Zaključak: između jezika i mišljenja postoji genetički krug, uzajamno zavisno delovanje - obrazovanje i napredovanje. No, oba člana zavise od same inteligencije koja prethodi govoru i nezavisna je od jezika. Jezik je sredstvo u službi same inteligencije.

Većina razvojnih psihologa smatra da kognitivni procesi leže u osnovi mnogih uspeha u usvajanju jezika. Nalazi ispitivanja potvrđuju i da pri usvajanju raznih pojmova i kognitivnih veština jezik igra značajnu ulogu. Preko govora deca usvajaju socijalne odnose i socijalne pojmove. Verbalno posredovanje - pomaže da se zapamti i ponovi doživljaj, olakšava rešavanje problema: reči su sredstva misaone aktivnosti, rečima se formuliše problem i principi rešavanja (Mussen et al., 1984).

Bruner

I Bruner naglašava da je jezik instrument mišljenja. Međutim, razvoj jezika ne omogućuje samo reprezentovanje iskustva već i njegovo transformisanje. Jezik je medijum za oslobađanje od neposrednog. Kako jezik biva interiorizovan? Proces interiorizacije zavisi od drugih, od potreba da se razviju odgovarajuće interakcije i transformacije za zajedničku akciju. To je potreba za kognitivnom razmenom sa onima od kojih zavisimo.

Bruner nalazi da jezik kao oblik simboličke reprezentacije ima tri funkcije:

- a. *ostenzivnu* (ukazivanje, pokazivanje na objekt),
- b. *označavanja* (verbalna etiketa),
- c. *rečeničku* (oznaka je uključena u rečenicu).

Neškolorani koriste (a) a sa uzrastom je u porastu (b); školorani koriste (b) a sa uzrastom raste (c).

Pisani jezik je udaljavanje od pokazivanja (Vigotski) a nije ni prosto označavanje - pisanje je upotreba jezičkog konteksta nezavisno od neposredne stvarnosti. U školi se jezik usavršava i postaje snažan faktor u kognitivnom razvoju.

Vigotski

Tragajući za razvojnim osnovama mišljenja i govora Vigotski otkriva da je značenje pojava koja pripada i govoru i mišljenju. Otuda govoru treba pripisati ne samo komunikativnu već i signifikativnu funkciju.

Vigotski nalazi da mišljenje i govor imaju različite razvojne korene.

U filogenezi mišljenja i govora možemo pouzdano utvrditi predgovornu fazu u razvitku intelekta (začetke upotrebe oruđa kod šimpanza) i predintelektualnu fazu razvitka govora (fonetika govora - emocionalni govor i začeci socijalne funkcije govora kod šimpanza).

I u razvitku deteta (ontogenezi) pouzdano se može utvrditi predgovorni stupanj mišljenja (praktično mišljenje, upotreba sredstva) i predintelektualni stupanj govora (ime je sastavni deo stvari).

Do izvesnog trenutka oba razvoja teku nezavisno da bi se u jednom trenutku linije razvoja ukrstile posle čega mišljenje postaje govorno, a govor postaje intelektualan.

Vigotski jedinstvo mišljenja i govora nalazi u značenju reči. On ukazuje (1) da reč sadrži uopštavanje i (2) na razvojnost reči i njenog značenja. Odnos misli i reči je proces:

od misli ka reči i od reči ka misli. Međutim, jedinica misli i jedinica govora se ne podudaraju. "Misao se ne izražava rečju nego ostvaruje u reči". Na taj način je spoljašnji govor materijalizacija misli. Ono što je u misli sadržano simultano u govoru se izražava sukcesivno. "Misao je oblak koji izliva kišu reči".

U unutrašnjem govoru u prvi plan dospeva semantika, smisao, a ne fonetika. To je naročiti unutrašnji sloj govornog mišljenja. Ujedno to je misaoni koncept za pisani govor. Za Vigotskog pisani i unutrašnji govor su monološke vrste govora. U pisanom govoru se sve mora rečima saopštiti i zato je on "najrečitiji, najtačniji i najrazvijeniji vid govora". On je od početka povezan sa svesnošću i namernošću. Teorija Vigotskog o nastanku unutrašnjeg govora od egocentričnog glasnog govora poslužila je sledbenicima kao osnova za teoriju o etapnom formiranju umnih radnji.

Vigotski prethodna tumačenja zasniva na svojoj kulturno-istorijskoj teoriji razvoja, a nastanak govora je najneposredniji izraz istorijske prirode ljudske svesti. Govor je nastao na najvišim stupnjevima čovekovog razvitka - "reč je konac koje delo krasni". Pismo je veštačko pamćenje čovečanstva.

Lurija

Koji procesi se odvijaju kod onih koji govore i onih koji slušaju i razumeju govor? Kako nastaje proces formiranja poruke, ali i proces percepcije, usvajanja govornog sadržaja? Postavljanjem ovih pitanja Lurija se opredelio za analizu govorne komunikacije: proučavanje promena do kojih dolazi u procesu formiranja (*kodiranja*) govornog iskaza i u procesu razumevanja (*dekodiranja*) govornog iskaza. Pri tome je pažnja usmerena ne samo na sastavne komponente od kojih se ti procesi sastoje, već i na uslove u kojima se ti procesi odvijaju.

Osnovne etape procesa govorne komunikacije

Odlučujući korak u otkrivanju procesa prelaska misli (unutrašnjeg smisla) u artikulisani govorni iskaz (oformljeni govor), s jedne strane, i prelaza artikulisanog govornog iskaza u misao (njegovu razumevanje), s druge strane, napravio je Vigotski. Polazeći sa pozicija istorizma i razvojnosti Vigotski sve više psihičke funkcije, pa i mišljenje, posmatra kao psihološke tvorevine koje su nastale procesom interiorizacije, koje su socijalne po svom poreklu. Tvrdjenje Vigotskog: "Misao se ne izražava rečju, već se ostvaruje u reči" ukazuje na njegovu glavnu tezu u tumačenju prelaska misli u artikulisane iskaze i obrnuto - artikulisanih iskaza u unutrašnji govor koji se preobražava u misao.

Analizirajući ovu tezu Vigotskog o odnosu govora i mišljenja Lurija (1982) posebno podvlači da je unutrašnji govor spona koja je neophodna da reči, koje imaju društveno formirano značenje, dobiju individualni smisao, i obrnuto - da se ideja, subjektivni (s)misao, pretvori u sistem spoljnih oformljenih značenja. Detaljnije ispitivanje procesa pretvaranja misli u iskaz, i procesa razumevanja smisla iskaza, vodilo je stvaranju psiholingvistike.

Lurija (1982) smatra da je Čomski (1957, 1967, 1968), svojim učenjem o jezičkim univerzalijama i nalazima da se dubinske sintaksičke strukture iskaza grade na osnovu malog broja pravila, dao značajan doprinos shvatanju načina na koji dete ovladava jezikom. Osim toga Čomski je opisao i osnovna pravila po kojima jedne sintaksičke strukture prelaze u druge i time otkrio put za stvaranje generativno-transformativne gramatike. To objašnjava veliku promenljivost površinskih gramatičkih struktura jezika.

Bliža analiza teorije Čomskog pokazala je da je nedovoljno razrađena semantička struktura leksičkih jedinica. Bavljenje ovim problemom dovelo je do teorije leksičkih funkcija i transformacija sinonimnosti. Pokazalo se da leksičke jedinice koje čine semantičku osnovu govora grupišu u parove na osnovu relativno malog broja tipova leksičkih funkcija.

Nakon ovih saznanja istraživači su se usmerili analizi mehanizma pretvaranja misli u iskaz i obrnuto (model "Smisao - Tekst"). Oni žele da opišu nivoe na kojima se događa taj prelaz i osnovna pravila tog procesa. Najdublji nivo su semantički zapisi (semantičke predstave, sistem simultanih smisaonih shema); sledeći nivo je dubinsko-sintaksička struktura. Lurija smatra da se od semantičkih zapisa na ovaj nivo prelazi pomoću unutrašnjeg govora. Sledeći nivo su površinsko-sintaksičke strukture koje se dalje sukcesivno razvijaju morfološki, fonološki i fonetički - ka spoljnoj gramatičkoj strukturi oformljenog iskaza.

Kako se u govornom saopštenju uporedo sa izlaganjem sadržaja misli, uporedo sa prenošenjem značenja, izražava i subjektivni smisao - afektivni odnos prema tom sadržaju? Lurija ukazuje da, umesto formalnih sredstava sintakse, afektivni smisao određuje organizacija rečenice, prozodijska sredstva (raspored pauza, akcentovanje, unošenje potrebne intonacije). Prozodijska sredstva posebno se ispoljavaju u umetničkoj interpretaciji, bilo teksta ili muzike, i određuju njihov unutrašnji smisao - osnovnu poruku. Tako prozodijska organizacija osigurava semantičku stranu saopštenja. Ima osnova da se tvrdi da od mogućnosti slušaoca (čitaoca) koji prima poruku i interpretatora muzike, da u preradi sadržaja pređe sa površinske na dubinsku sintaksu, a od ove na najdublje nivoe semantičkih zapisa - zavisi "dubina" razumevanja poruke ili umetnički nivo interpretacije.

Načini proučavanja i podsticanja govornog razvoja dece

Proučavanje govornog razvoja vezano je za tri područja: područje govornog opažanja, govornog izražavanja i govornog razumevanja. Pored proučavanja spontane komunikacije deteta sa okolinom, kao značajnog izvora informacija o detetovim govornim kompetentnostima, istraživači se za proučavanje govornog razvoja često služe polustrukturiranim i strukturiranim tehnikama. Pri tome se koriste socijalno referentna komunikacija i dečje pripovedanje. *Socijalno referentna komunikacija* je komunikacija u situaciji, koja od deteta (govornika) zahteva, da slušaocu opiše predmet koji on ne vidi ili oceni efikasnost saopštenja. Takav način saopštavanja je za predškolsku decu zahtevan zadatak jer je pri tome značajan kontekst u kome protiče. Dečje pripovedanje se bazira na korišćenju slika, slikovnica, nekoliko nepovezanih rečenica - a od dece se zahteva da oblikuju koherentne priče.

U nekim studijama praćen je uticaj planskog i redovnog čitanja dečje literature na razvoj govorne kompetentnosti dece. Analizom odgovora na standardizovanoj lestvici govornog razvoja i dečjeg pripovedanja priča, nađeno je da deca u E grupi (stara 4-5 g) imaju značajno više rezultate na lestvici govornog razvoja i viši razvojni nivo u pripovedanju priča.

Osobnosti govora na mlađem školskom uzrastu

Da li su sa polaskom u školu deca spremna za efikasnu govornu komunikaciju kakvu škola zahteva? Masen (1984) umenje razgovaranja zasniva na sledećim veštinama: veštini slušanja, govorenja po redu, uzimanja u obzir iskustva, navika, interesa i potreba sagovornika; uzdržavanja od dominacije u razgovoru, ne prekidati sabesednika; osetiti

kada tvoj iskaz nije shvaćen, razjasniti izrečeno; adekvatnoj proceni mnogoznačnosti iskaza sabesednika; izazvati pažnju i umešno održavati komunikaciju pogledom i drugim neverbalnim sredstvima.

U toku školovanja deca uz pomoć učitelja treba da razviju *metalingvističku svesnost* koja osvetljava razvoj dve sposobnosti: detetove sposobnosti analize jezičkog znanja u strukturirane kategorije i njegove sposobnosti kontrole misaonih operacija odn. usmeravanja pažnje, koja omogućava selekciju i procesiranje specifičnih jezičkih informacija.

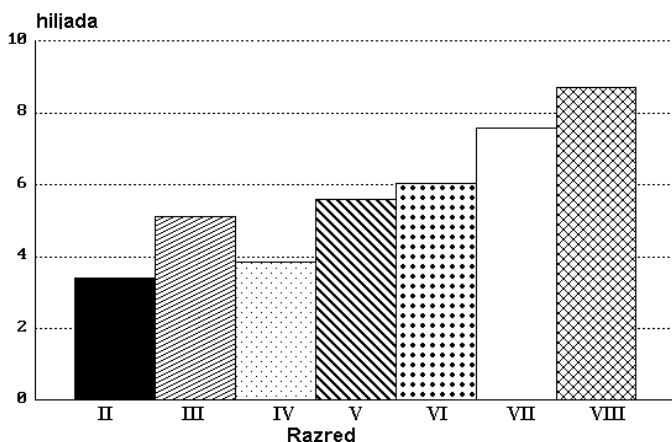
Dolaskom u školu deca raspolažu bogatim rečnikom da mogu da razumeju poruke učitelja. U jedinstvenom rečničkom fondu dece najobimniji je pasivni rečnik jer su u njemu sve reči, one koje prepoznaje i razume ali ih aktivno ne koristi. Ispitivanja govornog razvoja kod učenika osnovne škole pokazuju da se sa školskim uzrastom rečnik značajno uvećava, kako pasivni rečnik tako i aktivan rečnik koji se koristi usmenom govoru i pismenom izražavanju (V. Lukić, 1972, tabela 32).

Tabela 32: Pasivni rečnik učenika osnovne škole

Uzrast	II	III	IV	V	VI	VI	VIII
Selo	7980	11430	16496	17689	22610	26068	30324
Grad	8645	16226	20748	25935	27531	30989	32319
Ukupno	8370	14231	18886	21679	25137	28595	31255

Pregledom tabele 32 nalazimo da postoje razlike između seoske i gradske dece koje se na mlađem školskom uzrastu uvećavaju, a pri kraju osnovnog školovanja znatno smanjuju. Bliža analiza ukazuje da postoje i vrlo velike individualne razlike u pasivnom rečniku učenika na svim uzrastima.

Slika 100: Pregled uvećanja fonda različitih reči sa uzrastom



Šta pokazuju ostali nalazi istraživanja dečjeg govora u školskom periodu? Za uspešnu komunikaciju u nastavi najznačajniji je aktivni pisani rečnik učenika osnovne škole. U jednom obimnom ispitivanju kod nas na uzrastu učenika od II do VIII razreda nađeno je da se pisani rečnik sa uzrastom povećava sa blagim usporenjem između IV i V razreda i na kraju osnovne škole, kao i kod pasivnog rečnika. Da li je u ovim slučajevima

usporavanja u pitanju stabilizacija jezičkih shema na uštrb razvoja rečnika, ili je zastoj prouzrokovan drugim razvojnim problemima i aktivnostima ostaje da odgovor daju naredna istraživanja. U tabeli 33 i na slici 100 dat je pregled nalaza istraživanja.

U osnovnoj školi najveću upotrebnu vrednost imale su reči: kuća, čovek, sunce, majka, voda, meso, ptica, reka i ruka; najređe su upotrebljavane: potreba, poverenje, zločin, napredak, svrha, verovanje,..., koje su detetu dalje i apstraktne (S. Vasić, 1969).

Prema nalazima V. Lukić na uzrastu od II - VIII razreda najučestalija upotreba pripada glagolu *jesam*, zatim dolazi povratna zamenica *sebe* (*se*) i veznik *u*. Sa uzrastom varira učestalost upotrebe pojedinih reči.

Tabela 33: Pregled ukupnog broja tekućih i različitih reči i njihovog odnosa

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Raz.	N šk.	N	Uzrast	M	Opseg	Zbir t	Opseg r	Zbir r	r/t
II	33	949	8; 05	61. 67	255-9	58521	111-7	3398	5. 81
III	42	1189	9; 05	94. 60	349-17	112486	150-13	5123	4. 55
IV	41	1195	10; 05	130. 92	479-15	156448	255-12	3852	2. 46
V	41	1221	11; 06	151. 99	574-21	185578	272-12	5605	3. 02
VI	42	1226	12; 06	188. 86	693-17	231544	283-14	6043	2. 61
VII	42	1226	13; 07	233. 81	867-28	286648	365-21	7562	2. 64
VIII	42	1141	14; 07	257. 03	851-25	293268	391-13	8703	2. 97
Zbir		8147		162. 57		1324493		14754	

□ Kolone u tabeli označavaju/sadrže: (1) razred, (2) broj škola, (3) broj učenika, (4) prosečni uzrast ispitanika, (5) prosečan broj reči u pismenim sastavima, (6) opseg tekućih reči, (7) ukupan broj tekućih reči, (8) opseg različitih reči, (9) ukupan broj različitih reči, (10) % različitih reči na svakom uzrastu u odnosu na ukupan broj tekućih reči.

V. Lukić (1972) nalazi da je u aktivnom rečniku dece osnovne škole redosled upotrebne vrednosti reči sledeći (tabela 34):

Tabela 34: Učestalost upotrebe reči

imenice	49%
glagoli	30%
pridevi	12%
prilozi	4%
zamenice	1%
brojevi	1%
predlozi	1%
veznici	0. 5%
rečce	0. 3%
uzvici	0. 2%

Koliko su rečnik udžbenika, štampe, poezije i predavanja nastavnika saglasni u pogledu zastupljenosti pojedinih vrsta reči u poređenju sa dečjim pisanim i usmenim rečnikom?

U tabeli 35 dati su nalazi Lj. Miočinović (1972) o frekvenciji upotrebe pojedinih vrsta reči u pojedinim situacijama.

Analiziran je udžbenik poznavanja prirode i društva za II razred osnovne škole i rečnik učenika toga uzrasta. Nalazi ukazuju da postoji sklad kod upotrebe imenica, glagola, rečca i usklika; redosled i zastupljenost je poremećena kod prideva, predloga, zamenica, sveza, priloga i brojeva i udaljena je od strukture dečjeg jezika. Ako se poredi dečji aktivan rečnik II razreda, na jednu novu reč, a njih je 5.64%, dolazi 17.8% ponovljenih; u udžbeniku poznavanja prirode i društva analiza ukazuje na obrnut odnos: na jednu novu reč, kojih je 18.2%, dolazi 5.4% ponovljenih. Ova velika razlika u *redundantnosti* aktivnog dečjeg rečnika i rečnika udžbenika ukazuje da prijem i obrada informacija koje daje udžbenik može biti otežana kod jednog broja učenika.

Tabela 35: Frekvencija upotrebe pojedinih vrsta reči

Redni broj	Vrste reči	Rečnik udžbenika	Rečnik štampe	Rečnik poezije	Pisani dečji rečnik	Usmeni dečji rečnik
1.	Imenice	33. 0	36. 8	30. 7	49. 0	38. 2
2.	Glagoli	24. 0	15. 7	18. 8	30. 0	25. 7
3.	Pridevi	10. 0	12. 2	10. 0	12. 0	3. 1
4.	Predlozi	10. 0	11. 1	9. 3	1. 0	9. 0
5.	Zamenice	7. 0	8. 1	12. 5	1. 0	8. 8
6.	Sveze	6. 0	7. 9	11. 1	0. 5	7. 2
7.	Prilozi	5. 0	4. 3	4. 1	4. 0	4. 1
8.	Brojevi	2. 0	1. 9	1. 0	1. 0	3. 4
9.	Rečce	2. 0	1. 4	1. 8	0. 3	0. 3
10.	Uzvici	0. 02	0. 2	0. 1	0. 2	0. 0

S. Vasić je (1967) ispitivala razvoj artikulacije kod dece na uzrastu od 3 - 9 godina. Njeni nalazi ukazuju da je artikulacija kontinuiran i po tempu ravnomeran proces; to je proces koji dostiže zrelost sa 8; 0 godina i nema značajnih razlika u razvoju kod devojčica i dečaka. Redosled ovladavanja pojedinih grupa glasova je: vokali, plozivi, nazali, frikativi, afrikati, laterali. Najlakši glasovi za artikulisanje su plozivi i vokali, a najteži afrikati i laterali. Uticaj učitelja na artikulaciju dece je uzajamno povezan sa stepenom indentifikacije deteta sa vaspitačem. Na uzorku ispitivane dece učestalost govornih poremećaja iznosi 11. 59%, a od toga su dve trećine artikulaciona odstupanja: distorzija (iskrivljavanje), supstitucija (zamena) i omisija (izostavljanje). Znatno češća artikulaciona odstupanja su kod zvučnih glasova. Manje odstupanja je nađeno u inicijalnom nego u medijalnom i finalnom položaju glasa.

Ispitujući akcentski sistem S. Vasić nalazi da deca dolaze u osnovnu školu sa jasno uobličanim akcentskim sistemom koji teži da se održi nepromenjen. Po pravilnosti upotrebe naša četiri književna akcenta redosled je sledeći:

- kratkosilazni akcent
- dugosilazni akcent
- dugouzlazni akcent
- kratkouzlazni akcent.

Učenici ne prave greške u mestu akcenta tj. u intenzitetu, već u kretanju a zatim trajanju tona.

Poremećaji govora i pedagoške implikacije

Na usporen razvoj govora, da deca kasnije progovore najčešće utiču:

- zdravstveni problemi,
- dete nema adekvatan uzor za podražavanje, ili postojeći uzor nije adekvatan za podražavanje,
- retardiranost,
- smanjena potreba komunikacije i podražavanja odraslih kod blizanaca.

U poremećaje govora na ranom uzrastu ubrajaju se:

- tepanje - radi se o poremećenoj artikulaciji, koja je najčešće posledica lošeg učenja;
- greške - ispuštanje ili umetanje glasova, zamena mesta pojedinih glasova ili slogova, umesto imena izgovara onomatopejsko podražavanje;
- defekti:
 - *šuškanje* - obično se sastoji u zamenjivanju izvesnih glasova drugima: "s" sa "š", ispušta se "r" a naglašava naredni samoglasnik; uzroci mogu biti pogrešno učenje koje je na ranom uzrastu podržano ili organski - deformacija nepca, vilica, zuba ili usana;
 - *nejasan govor* - koji je ponekad posledica emocionalnih uzroka - uzbuđenja, zbunjenosti, straha; može biti posledica nedovoljne pokretljivosti usana, vilice i jezika;
 - *zamuckivanje* (manifestuje se kao ponavljanje prvog glasa ili cele reči, ponekad se javlja zbog neslaganja u tempu mišljenja i govora, ali najčešći uzroci su emocionalni faktori na što ukazuje i učestalija pojava u krizi treće i sedme godine, ako je detetu prilagođavanje otežano; neka deca zamuckuju samo u izvesnim prilikama i pred izvesnim osobama);
 - *mucanje* (predstavlja najteži defekt govora u kome dolazi do blokade govora zbog grčenja mišića govornih organa; češće je psihološkog porekla - zavisno, konfuzno, emocionalno nestabilno dete ili su u pitanju psihološki razlozi i organske smetnje; u prvom slučaju mana može da se otkloni a u drugom da se ublaži, što u najvećoj meri zavisi od stava okoline i vaspitača).

Jedan broj poremećaja kod školske dece javlja se kao psihološki problem u savlađivanju čitanja i pisanja.

Osnovni uzroci takvih poremećaja su:

1. primarna nesposobnost učenja (organski faktori),
2. sekundarna nesposobnost učenja (nedostatak motivacije, pogrešni vaspitni postupci, anksioznost).

Najelementarnija teškoća je nesposobnost dekodiranja (slovo - glas, reč - značenje). Oko 10% dece ima teškoće u čitanju i pisanju. Ako učitelj ima u razredu decu koja ispoljavaju poremećaje govora najpre nastoji da spreči fiksaciju i povećanje problema (stvaranjem tople klime, prihvatanjem učenika takvih kakvi jesu), a zatim će proceniti da li i koliko može sam da pomogne detetu ili je neophodna pomoć stručnjaka za ovu oblast.

Kao najteži poremećaj koji se javlja kao primarna nesposobnost učenja stručnjaci navode disimboliju (dissimbolia - nesposobnost razumevanja simbola). Oblik disimbolije koji se ispoljava kao nesposobnost povezivanja slova - glasa je legastenija (legastenia). Disleksija (dyslexia) je teškoća u učenju čitanja i nju mogu izazivati i primarni i sekundarni uzroci. Disgrafija (disgrafia) je sporost i netačnost u pisanju koju takođe izazivaju i primarni i sekundarni faktori.

Načini otkrivanja poremećaja u školi

Praksa pokazuje da je za konačnu dijagnozu najpovoljnije vreme drugo polugođe u drugom razredu. Međutim, učitelji mogu preko manifestacija poremećaja u govornom ponašanju da ih uočavaju od dolaska deteta u školu na osnovu sledećih manifestacija u toku učenja čitanja i pisanja:

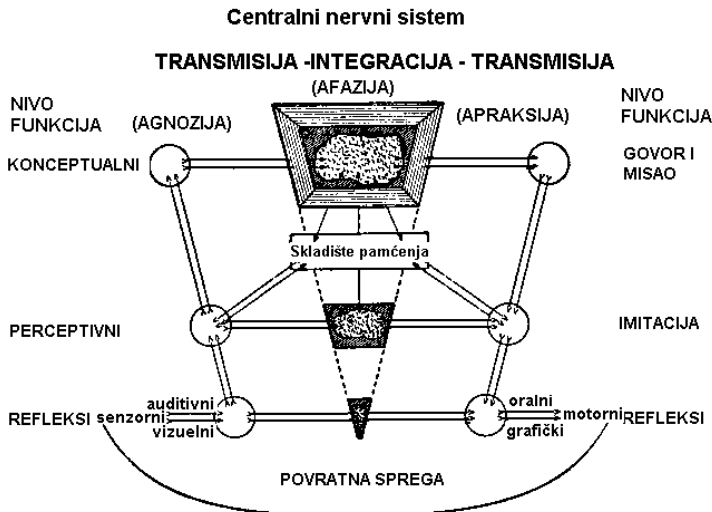
- učenik ne uspostavlja vezu između slova i glasa (čitanje i pisanje);
- zamena slova, znakova: r b, 6 9 (čitanje);
- premeštanje slova: no - on, dok - kod (čitanje);
- gutanje slova (čitanje);
- umetanje slova (čitanje);
- izostavljanje slova (pisanje);
- učenik ne zna da pročita šta je napisao (pisanje);
- pisanje kao odraz u ogledalu (pisanje).

Kod jednog broja učenika javlja se *funkcionalna nepismenost* - nesposobnost razumevanja teksta.

Učenik dostiže *pravu pismenost* kada je sposobnost dekodiranja automatizovana, kada automatski teče traženje i pronalaženje smisla pročitano, kad uz čitanje teče misaoni proces i vrednovanje (emocionalno doživljavanje) - kada se u proces čitanja/pisanja uključuje čitava ličnost.

Posebnu grupu poremećaja izazivaju povrede korteksa (slika 101).

Slika 101: Nivo funkcija u centralnom nervnom sistemu (ulaz - integracija - izlaz)



Afazija se određuje kao bilo koji poremećaj sposobnosti potrebnih za formulisanje ili razumevanje govornih simbola, koji je posledica organskih oštećenja centralnog nervnog sistema. Senzorna afazija, slepilo za reči ili gluvoća za reči, je nesposobnost razumevanja reči ili zaboravljanje značenja reči. Motorna afazija je nesposobnost izgovaranja reči. Agrafija je oblik motorne afazije koji se ispoljava kao smanjena sposobnost pisanja.

Agnozija je termin koji označava govorni poremećaj koji izaziva prekid primanja govornih stimulusa. Vizuelna agnozija nastaje usled poremećaja u vizuelno-transmissionom mehanizmu; auditorna agnozija je prouzrokovana poremećajem u auditorno-transmissionom putu.

Apraksije su prouzrokovane poremećajima motorno-transmissionih puteva. One mogu uticati na smetnje u pisanju i na oralne smetnje. Slika 101 prikazuje shematski model koncepcije nervnog funkcionisanja: ulaz - integracija - izlaz (Wepman, 1960).

Dvojezičnost

Kao kriterijumi za određivanje postojanja dvojezičnosti i njen tip uzimaju se:

- vreme, uzrast učenja;
- simultano ili odvojeno učenje jezika i
- stepen vladanja, učestalost upotrebe.

Simultano usvajanje je lingvizam (*bilingvizam*). Učenje sa vremenskim razmakom je glotizam (*bi/poli/glotizam*).

Razvoj dvojezičnosti u ranom detinjstvu protiče u tri faze (Volterra i Taeschner, 1977; Hakuta (1986; prema: Marjanović i sar., 2004).

1. U *prvoj fazi* dete oblikuje jedan leksički sistem, koji sadrži reči iz oba jezika, što je nedostatak diferencijacije između dva jezika. Glavni zadatak deteta, koje je u tom periodu simultano izloženo jezicima, je razlikovanje glasova, rečnika i gramatike oba jezika. Ta faza se završava između 2. i 3. godine.

2. U *drugoj fazi* (3. i 4. godine) dete pravi razliku između dva različita rečnika, mada upotrebljava jednaka gramatička pravila u oba jezika. Za skoro svaku reč u jednom jeziku dete sada poznaje takođe odgovarajuću reč u drugom jeziku.

Reči iz dva različita rečnika se nikad više ne pojavljuju zajedno u istoj govornoj vezi. U tom periodu su deca sposobna da prevode jedan jezik na drugi, mnoga među njima su pak svoje dvojezičnosti takođe svesna.

3. U *trećoj fazi* razvoja dvojezičnosti dete govori dva jezika, koja imaju različitu sintaksu i rečnike, svaki jezik pak obično povezuje sa određenom osobom, koja taj jezik sa njim govori.

Jedan od osnovnih problema kod bilingvizma je mogućnost interferencije jezika i štetne posledice od toga. To se može desiti ako dete od iste osobe (majke) uči oba jezika. Nalazi istraživanja pokazuju da uspeh u učenju drugog jezika zavisi od motivacije deteta. Pokazalo se da drugi jezik uspešnije uče deca koja žele da postanu prihvaćeni članovi druge jezičke grupe (integrativna motivacija), nego ako je učenje drugog jezika radi nekog određenog cilja (instrumentalna motivacija). Psiholozi ukazuju da je jedan od efekata integrativne motivacije manifestovan i u većim promenama ličnosti deteta.

Problemi dvojezičnosti su postali aktuelniji sa povećanjem broja dece koja sa roditeljima provode rano detinjstvo u drugim zemljama.

RAZVOJ INTELIGENCIJE

Pojam i vrste sposobnosti

Sposobnosti su osobine pojedinca koje omogućavaju da se neposredno izvedu telesne i/ili mentalne operacije sa uspešnim ishodom u datoj situaciji.

Sposobnost podrazumeva izvršnu mogućnost, da se zadatak, operacija za rešenje zadatka, može obaviti sada, ako su dati potrebni uslovi - nije potrebno dodatno vežbanje. Pojedinci se prema sposobnostima znatno razlikuju - što se vidi iz razlika u nivou i kvalitetu koji postižu u istim aktivnostima.

Perceptivne (opažajne) sposobnosti

Termin "perceptivne sposobnosti" odnosi se na sposobnost razlikovanja raznih kvaliteta, intenziteta i odnosa među dražima u okviru jednog čulnog modaliteta. Ljudi se razlikuju u pogledu opšte *osetljivosti*, tj. sposobnosti da registruju i odrede vrstu draži raznog stepena intenziteta (od jedva primetnog do maksimalnog). Neki kvaliteti draži mogu se utvrditi sa više čula (kvalitet, kvantitet, oblik, odnos).

Psihomotorne sposobnosti

Psihomotorne sposobnosti su sposobnosti izvođenja mišićnih pokreta (motornih radnji) koji zahtevaju brzinu, preciznost i koordinaciju: spretnost prstiju, spretnost ruku, mirnoća ruku / tremor, koordinacija pokreta delova tela, senzomotorna koordinacija, sposobnost održavanja ravnoteže, tačnost, snaga i fleksibilnost pokreta.

Od vrste aktivnosti zavisi važnost pojedinih aspekata navedenih psihomotornih sposobnosti.

Intelektualne sposobnosti

Intelektualne sposobnosti odnose se na uspešnost u obavljanju onih aktivnosti koje odlikuje složenost, neutemeljenost u ranijem iskustvu i težina zadataka. One se angažuju bilo da otkrivamo poznato u novom, nepoznatom okruženju, bilo da shvatamo novi odnos, bilo da odvajamo bitno od nebitnog, bilo da stvaramo novo.

Psiholozi su saglasni u oceni da u okviru saznanjnih i adaptivnih procesa ličnosti stoji unutrašnji opšti faktor koj nazivaju inteligencijom.

Pojam inteligencije

Inteligencija je sposobnost snalaženja u novim situacijama ili problem situacijama u kojima za rešenje nije dovoljno staro iskustvo; do rešenja dolazi uviđanjem bitnih odnosa i veza u datoj situaciji i konstruisanjem sredstava rešenja. Ovo određenje je samo pokušaj da se iz brojnih definicija inteligencije izdvoji ono što im je zajedničko.

Tarner (Turner, 1977) prikazuje različite pristupe u određivanju pojma inteligencije i autore grupiše po kriteriju kako definišu pojam inteligencije. Po tome osnovu ona izdvaja četiri shvatanja koja inteligenciju određuju kao:

- produkt ili postignuće: testiranja, mišljenja, intelektualnih procesa (Galton, Binet, Burt);
- svojstvo intelekta koje poseduje pojedinac: koje određuje njegov načine mentalnog funkcionisanja (Spearman, Thurstone, Guilford);

- proces: koji posreduje između organizma i sredine; dispozicija, (Ryly, Piaget, Wertheimer);

- evaluativnu dimenziju: suđenje (Jensen, Hudson).

Ivić i saradnici (1976) ukazuju da od početka ovoga veka postoje dve osnovne linije istraživanja inteligencije:

- eksperimentalna: teorijski pristup koji pokušava da odredi šta je inteligencija, koji su procesi i oblici njenog funkcionisanja;

- psihometrijska: merenje inteligencije, proučavanje individualnih razlika i testiranje, izrada i usavršavanje mernih instrumenata.

Još od Bineovog doba otvorene su dileme o inteligenciji, kao što su: jedna opšta ili više nezavisnih sposobnosti; proste (čulne, motorne) i složene (više mentalne) funkcije kao pokazatelji sposobnosti; verbalna i neverbalna priroda inteligencije; odnos između pamćenja (znanja) i inteligencije; pitanje stečenosti i urođenosti inteligencije.

I savremeni pristupi izučavanju inteligencije još uvek pokušavaju da, uz nove, razreše ove stare dileme. Najveći broj autora savremenih istraživanja inteligencije može se svrstati u psihometrijski, eksperimentalni, kognitivni, razvojni ili biološki pristup. Međutim, jedan broj autora vidi perspektivu u kombinovanim pristupima: eksperimentalno-kognitivnom, kognitivno-razvojnem, kognitivno-informacionom pristupu (Stankov, 1991; Baucal, 1998).

Struktura inteligencije

O prirodi mentalne organizacije ličnosti i strukturi inteligencije prve su pokušale da daju odgovor faktorske teorije sposobnosti.

Engleski psiholog Spirman (Spearman, 1904) je, primenjujući postupak faktorske analize, prvi dao dvofaktorsku teoriju inteligencije. Uspeh u rešavanju problem situacije zavisi od dve grupe faktora:

- opšteg, generalnog faktora inteligencije (g) koji utiče na mentalno funkcionisanje u svim situacijama;

- specifičnih faktora (s) koji dolaze do izražaja u rešavanju određenih problema ili obavljanju određenih poslova. Kasnije je, na osnovu međusobne povezanosti, ove specifične faktore Spirman grupisao u verbalne, numeričke, perceptivne i druge.

Američki psiholog Terston (Thurstone, 1938) je primenio multifaktorsku analizu i izdvojio sedam *primarnih sposobnosti* koje su nesvodive na faktor "g". Dajemo kratak prikaz tih faktora:

S - spacijalna (prostorna) sposobnost (brzo i precizno predstavljanje, zamišljanje ili vizuelizacija odnosa u prostoru);

P - perceptivni faktor (brzo i tačno opažanje prisutnih podataka, vidna diskriminacija);

N - numerički faktor (brzo, lako i uspešno operisanje brojevima u računskim operacijama);

V - verbalni faktor (sposobnost razumevanja reči i jezika uopšte, shvatanje napisanog i verbalno zaključivanje);

W - verbalna fluentnost (sposobnost brzog produkovanja reči, bogatstvo rečnika, lako pronalaženje reči da se izrazi misao ili reči koje počinju na isto slovo);

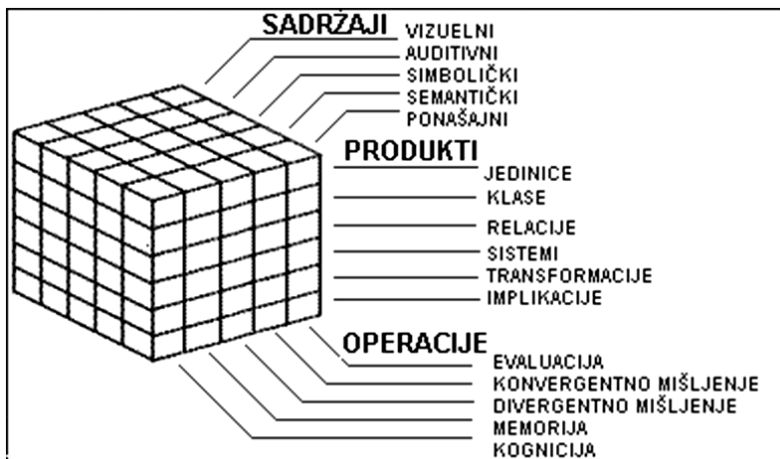
M - faktor pamćenja, memorije (kapacitet neposrednog pamćenja, radne memorije, lako zadržavanje i međusobno povezivanje utisaka);

R (I) - sposobnost rezonovanja ili faktor induktivnog zaključivanja (shvatanje odnosa među datim podacima i pronalaženje opšteg principa, pravila).

Terston je konstruisao bateriju testova za ispitivanje primarnih sposobnosti. Dobijeni intelektualni profil bio je "upotrebljiviji" za profesionalno usmeravanje i selekciju nego nalaz o "g" faktoru.

Tendencija koju je započeo Terston kulminira u multidimenzionalnom pristupu strukturi intelekta Gilforda (Guilford, 1965, 1979; (slika 102).

Slika 102: Gilfordov model strukture intelekta



On u svoj model strukture intelekta uvodi tri dimenzije: *operacije* (kognicija, memorija, divergentno mišljenje, konvergentno mišljenje i evaluacija), *sadržaje* (ponašajni, semantički, simbolički i figuralni) i *produkte* (jedinice, klase, relacije, sistemi, transformacije i implikacije), što daje 150 posebnih i nezavisnih sposobnosti čoveka. Gilford je nastojao da sposobnosti date u modelu empirijski pronađe i faktorskim postupcima dokaže. Pri tome je našao da grupni faktori nisu međusobno povezani i zaključio da inteligenciju ne možemo analizirati kao jednu sposobnost.

Katel je (Cattell, 1963, 1971) dao teoriju dva opšta faktora: fluidne (gf) i kristalizovane (gc) inteligencije. Fluidna inteligencija je opšta sposobnost opažanja odnosa, povezana sa neuralnim razvojem moždane kore i nezavisna je od drugih specifičnih sposobnosti. U toku sticanja iskustva iz fluidne inteligencije se, pod uticajem motivacije i sredinskih faktora, razvija kristalizovana inteligencija koja se ispoljava kao visoko organizovana veština rasuđivanja u niz oblasti. Nastavljajući Katelov rad Horn (Horn, 1991) dolazi do zaključka da je i gc, a ne samo gf, rezultat genetskih faktora, ali da različite grupe gena utiču na njihov razvoj. Druga dopuna teoriji je da se i gf i gc razvijaju pod uticajem obrazovanja i učenja. Međutim, kristalizovana inteligencija je uglavnom zavisna od školovanja dok je fluidna inteligencija pod uticajem individualnog učenja ličnosti u svakodnevnim životnim situacijama i pre školovanja, a kasnije u vanškolskom angažovanju ličnosti.

Momirović i saradnici (1998):

- (1) Faktor perceptivnog rezonovanja ili faktor ulazno-izlaznih procesa (I/O)
- (2) Faktor simboličkog rezonovanja odnosi se na procese apstrakcije i generalizacije.

(3) Faktor edukcije. U osnovi ovog faktora su sposobnosti za rešavanje problema koji zahtevaju uviđanje.

(4) Količina efikasnih informacija u trajnoj memoriji. Od ovog faktora zavisi uspeh u rešavanju onih problema za koje je neophodno ranije iskustvo.

Osnovna razlika između psihometrijskog pristupa i Pijaževog učenja je: za statistički pristup inteligencija je samo jedan produkt mentalnog funkcionisanja; za razvojni pristup inteligencija je mehanizam individualnog razvoja. To je za Dž. Tarner (1977) razlog da najviše prihvata Pijažev kognitivno-razvojni pristup koji shvata inteligenciju (invarijantnu funkciju) kao adaptaciju na sredinu pri čemu se stvaraju i/ili kvalitativno menjaju kognitivne (promenljive) strukture i u završnom stadijumu kognitivnog razvoja dostiže se formalno operaciona inteligencija.

Shvatanja o razvoju inteligencije

Razvojnu psihologiju inteligencije u poslednjim decenijama posebno su privlačili problemi početka, brzine i toka razvoja inteligencije, determinante razvoja i doba dostizanja intelektualne zrelosti.

Počeci inteligencije

Koji oblici dečjeg ponašanja se mogu smatrati ispoljavanjem ove funkcije - inteligencije? Na osnovu longitudinalnog proučavanja razvoja inteligencije Nensi Bejli ukazuje da se ne može sa sigurnošću zaključiti kroz kakve oblike ponašanja se, u prve tri godine, ispoljava ova funkcija. Statistička istraživanja nisu našla značajnu povezanost između ponašanja na ranom uzrastu i kasnijih ponašanja; do 20. meseca uspeh deteta objašnjava "senzomotorna živost", od 20. do 40. meseca dominira faktor "perzistencije" a posle 48. meseca faktor "manipulacije simbolima". Ne može se govoriti o postojanju iste sposobnosti na svim uzrastima. Intelektualne funkcije koje ispituju testovi najrodnije su između susednih uzrasta; što su deca starija to tačnije možemo, prema nađenom IQ, predviđati buduće rezultate (tabela 36).

Tabela 36: Koeficijenti korelacije između mera IQ na raznim uzrastima

Uzrasti (poređenja)	Uzrasti (u godinama)								
	2	3	4	6	7	8	9	10	12
r sa IQ u 10 god.	.37	.36	.66	.76	.78	.88	.90	-	.87
r sa IQ u 18 god.	.31	.35	.42	.61	.71	.70	.76	.70	.76

Pijaže u svojoj teoriji govori o počecima razvoja inteligencije u senzomotornom periodu. Četvrta faza ovog perioda, od 8. -12. meseca, označava početak a peta faza (12. -18. m) razvoj senzomotorne inteligencije. Kao kriterije koji služe kao merila početaka intelektualnih činova Pijaže koristi:

- razlikovanje sredstva od cilja (neku prepreku treba savladati na putu do cilja);
- pojava intencionalnosti (postojanje namere da se dođe do cilja);
- svrsishodna koordinacija više shema radnji i nastajanje novog složenijeg ponašanja koje rešava problem situaciju.

□ Pijaže: "Shemom radnje ćemo nazvati ono u jednoj radnji što se može prenositi, uopštavati i diferencirati sa jedne situacije na drugu ili, drugim rečima, ono što je zajedničko u različitim ponavljanjima i primenama jedne radnje" (1990, str. 14).

Problem situacija postavlja veće zahteve detetu, ali i dete u većoj meri ispoljava senzomotornu inteligenciju, u slučajevima:

- kad postoji veći stepen novine situacije;
- kad je veća, teža prepreka koju treba savladati i
- kad treba, pri tome, udružiti više shema radnji u novo ponašanje.

Na osnovu brižljivog posmatranja i analiziranja ponašanja deteta u spontanim i eksperimentalnim problem situacijama Pijaže je pratio rane manifestacije inteligencije i njeno preobražavanje u složenije oblike.

Razvojne promene

Psihometrijski pristup je naišao na teškoće ne samo kod određivanja početaka razvoja inteligencije, već i kod praćenja njenog kontinuiranog preobražavanja sa uzrastom. Osnovni problem je kako prikazati razvoj inteligencije kao jedne te iste funkcije kada ona u pojedinim razvojnim periodima ima različite manifestacije.

Teorije stadijuma su pokušaj da se konstantnim redosledom kvalitativno različitih razvojnih faza opiše preobražaj inteligencije.

Pijaže, kao što smo već isticali, postulira četiri glavna stadijuma u razvoju inteligencije. Problem prelaska iz jednog u drugi stadijum Pijaže objašnjava dostizanjem celovitih struktura koje obeležavaju stadijume, kada se kao posledica toka razvoja javlja nužnost prelaska u novi stadijum. Pijaže kod stadijuma inteligencije otkriva: (1) na senzomotornom nivou - praktične grupe premeštanja, (2) na preoperacionom nivou - kvalitativne identitete, (3) na nivou konkretnih operacija - strukture grupisanja, (4) na nivou formalnih operacija - strukture grupa. Stadijumi su obeleženi uzastopnim strukturama koje ne zamenjuju jedna drugu, već se uklapaju jedne u druge. Redosled stadijuma je konstantan i sekvencijalan. Međutim, kritičari ukazuju da je ovim Pijaže dao teoriju stadijuma razvoja logičko-matematičkog mišljenja. Razvoj kauzaliteta ili razvoj pamćenja, kako i sama ženevska škola ističe, ima svoje razvojne faze.

Vigotski u svojoj teoriji opisuje stadijalni razvoj pojmova (sinkreti, kompleksi, pojmovi). I ove faze su nužne, konstantne i daju nove razvojne strukture.

Bruner je razvio teoriju stadijuma reprezentovanja informacija: akcioni, ikonički i simbolički. I ovi stadijumi se javljaju po utvrđenom redosledu i imaju sopstvene zakonitosti funkcionisanja, što Bruner u svojim empirijskim istraživanjima nastoji da dokaže.

Međutim, problem je što nijedan dosada konstruisani razvojni test nije osetljiv na merenje ovih stadijalnih preobražaja inteligencije. Razvojni psiholozi pokušavaju da izrade takav merni instrument koji bi registrovao te promene.

U razvojnoj psihologiji inteligencije zapaženo je učenje o *procesu diferencijacije* kao osnovnom procesu preobražavanja inteligencije. Garet i Bert ukazuju da se u procesu diferencijacije iz opštijih, globalnih sposobnosti tokom uzrasta izdvajaju sve specifičnije sposobnosti (tabela 37). Bert smatra da se to može dovesti u vezu sa promenama koje se dešavaju u korteksu: diferencijacijom i specijalizacijom korteksa sa uzrastom.

Tempo intelektualnog razvoja

U Bine-Simonovu skalu ugrađena je linearnost brzine razvoja. Na toj osnovi Bine je određivao mentalni uzrast a Štern kasnije dao formulu za izračunavanje količnika inteligencije ($IQ = MU/HU \cdot 100$).

Tabela 37: Procentualna zastupljenost opštih i posebnih faktora na različitim uzrastima (Burt, 1954; prema Ivić i dr., 1976)

Faktor	Uzrast (u godinama)		
	8	10	12
	%	%	%
Opšti	52.1	35.6	27.8
Verbalni	7.3	9.3	10.7
Aritmetički	3.1	3.0	13.4
Manuelni	2.5	5.9	6.5

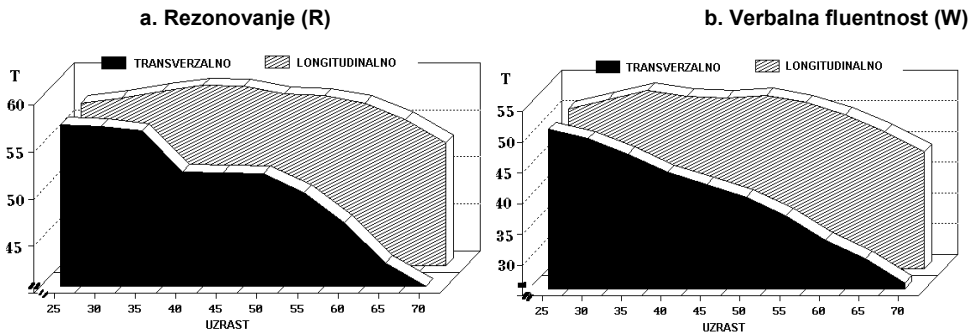
Nalazi pokazuju da različite primarne sposobnosti imaju različitu brzinu razvoja. Tempo razvoja zavisi i od nivoa sposobnosti: kod zaostalih je najsporiji i najranije dostiže završetak, kod obdarenih je najbrži i najkasnije dostiže maksimum.

Intelektualna zrelost

Prema ranijim nalazima transverzalnih ispitivanja zaključeno je da se intelektualna zrelost dostiže između 16. i 25. godine, zatim do 50 godina mere inteligencije sporo opadaju, nakon toga brže a u poznoj starosti još ubrzanije opadaju. Međutim, u novijim longitudinalnim ispitivanjima prethodni nalazi nisu potvrđeni (slika 103).

Nalazi ovih studija nisu našli opadanje inteligencije sa godinama; zaključeno je da su u ranijim, transverzalnim studijama, zanemarene razlike među generacijama, da su zadaci testova prilagođeniji mlađim osobama i da se, sa uzrastom, menja motivacija postignuća (Smiljanić, 1974, 1975). Kod nadprosečnih i intelektualno aktivnih osoba nađen je porast inteligencije i posle 50. godine.

Slika 103: Uzrasne promene primarnih sposobnosti merenih u transverzalnom i longitudinalnom ispitivanju (T skorovi)



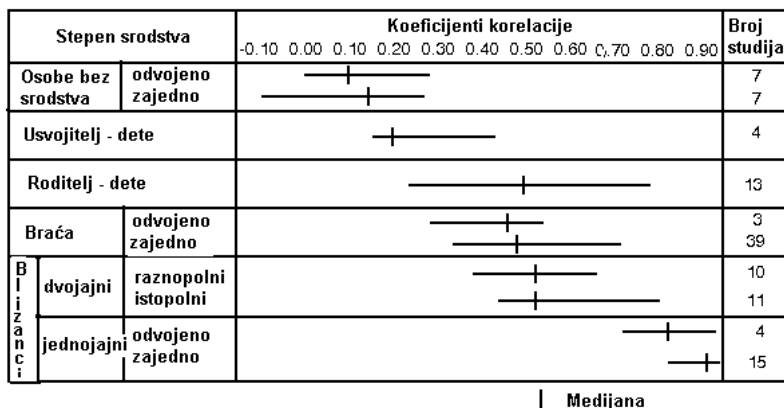
Činioci razvoja i individualne razlike

I na razvoj intelekta u toku ontogeneze deluju tri činioca: *nasleđe* - biološki, genetski plan, *sredina* - posebno socijalna sredina, određen društveni i kulturni okvir u kome se odvija razvoj i *aktivnost pojedinca* - putem koje se ostvaruje razvoj.

Efekti pojedinih činilaca se ne mogu direktno meriti već o tome doznajemo posredno, praćenjem razvoja inteligencije (zavisne promenljive) kod ispitanika različitog ili istovetnog genotipa, koji su odgajani u različitim ili istovetnim uslovima (nezavisno promenljive). Ivić i saradnici (1976) navode podatke 56 studija koje su pratile povezanost rezultata na testovima kod parova različitog srodstva, kada rastu odvojeno ili zajedno (slika 104).

Upoređivanje rezultata parova bez srodstva ukazuje da nema pozitivne korelacije; kako stepen srodstva raste - povećava se i korelacija koja je kod identičnih blizanaca veoma visoka (oko 0.90). Ovi empirijski nalazi potvrđuju ulogu nasleđa: da razvoj inteligencije zavisi od karakteristika organske osnove, pre svega korteksa.

Slika 104: Grafički prikaz korelacija rezultata na testovima inteligencije parova ispitanika različitog stepena srodstva



Međutim, kako nije sporno da interakcija faktora čini osnovu razvoja inteligencije, mnogi psiholozi su mišljenja da je, umesto istraživanja udela faktora u razvoju inteligencije, daleko važnije otkrivati *kako* deluju nasleđe, socijalno-kulturni faktori i aktivnost pojedinca, kako u toj interakciji faktora u toku ontogeneze nastaju individualne razlike u razvoju.

Mnoge studije koje se bave ispitivanjem delovanja sredine na intelektualni razvoj posebno ističu:

- značaj govora, čiji razvoj u predškolskom uzrastu zavisi od (ne)povoljnog govornog obrasca u porodičnoj sredini;
- značaj školovanja (Bruner, Vigotski).

Nalazi o uticaju socijalne sredine, posebno porodice i škole, mogu se objasniti načelom interiorizacije (Vigotski). Nalaze psihologa o uticaju školovanja na intelektualni razvoj, Snou (Snow, 1988) formuliše u sasvim određeno teorijsko shvatanje: "Obrazovanje je prvenstveno program razvoja sposobnosti. Inteligencija je i primarna sposobnost za učenje u procesu obrazovanja i primarni produkt učenja u procesu obrazovanja".

I u novijim radovima ruskih psihologa ukazuje se da je detinjstvo do polaska u školu najvažniji period razvoja jer se u njemu formiraju opšteljudske sposobnosti. Venger

(1998)⁸ kaže da se razvojni psiholozi sve više okreću tom periodu jer se u toku i ishodima njegovog razvoja "krije tajna" uspeha i neuspeha u školskom dobu.

Inteligencija i pol - su bili nezaobilazno pitanje studija koje su ispitivale uticaj polnih razlika na psihički razvoj. Analizom svih dostupnih radova ustanovljeno je da se u preadolescenciji, bez posebnog tretmana, kod mladića brže razvijaju perceptivne (P) i spacijalne sposobnosti (S), a kod devojaka verbalne sposobnosti (V); u oba slučaja te nastale razlike se zadržavaju i u kasnijem periodu. Međutim, na prosečnim merama inteligencije nema značajne razlike između polova (Maccoby & Jaclin, 1977). I u studijama kod nas nisu nađeni uticaji polnih razlika na razvoj inteligencije (Ivić i sar., 1976).

Individualne razlike u intelektualnom razvoju se često prikazuju klasifikovanjem ispitanika prema količniku inteligencije (tabela 38).

Tabela 38: Klasifikacija ispitanika prema visini umnog količnika

Kategorije	IQ
Vrlo visoka inteligencija	130 i više
Visoka inteligencija	120 - 129
Visok prosek	110 - 119
Prosečna inteligencija	90 - 110
Nizak prosek	80 - 89
Granična inteligencija	70 - 79
Mentalna zaostalost: - blaga	55 - 69
- umerena	40 - 54
- teška	25 - 39
- potpuna	ispod 25

□ Mentalna zaostalost obuhvata kategorije koje imaju umni količnik niži od 70. Uzroci umne zaostalosti mogu biti: organski (genetski i/ili teratogeni faktori), socijalni (izolacija), psihološki (emocionalne blokade). Osobe sa blagom umnom zaostalošću nauče, uz teškoće, da čitaju i pišu; obuču se da rade jednostavne poslove, nisu upadljivog ponašanja; započinju izgradnju operacionog mišljenja ali ostaju na nivou konkretnih operacija. Osobe sa umerenom zaostalošću nauče da se samostalno hrane i odevaju ali ne dostižu opismenjavanje; mogu da ovladaju praktičnim repetitivnim poslovima i uz pomoć okoline brinu o sebi. Teška umna zaostalost ograničava sve oblike učenja; ovakve osobe, uz specijalno vežbanje, nauče elementarni govor i navike kojima zadovoljavaju osnovne potrebe. Osobe sa umerenom i teškom umnom zaostalošću ostaju na preoperacionom mišljenju (kompleksivnom, ireverzibilnom). Potpuna umna zaostalost zahteva stalnu brigu i nadzor takvih osoba; one ostaju u okviru senzomotornog nivoa razvoja.

Problemi merenja inteligencije u razvoju

Golton je, još pre uvođenja Bine-Simonove skale, predložio da se individualne razlike na testu inteligencije određuju pomoću normi: klasifikovanjem rezultata za grupu istog uzrasta i određivanjem relativnog položaja pojedinca u grupi, na osnovu njegovog skora, na skali percentila, standardnih skorova - odnosno na skali normi kako je ona data.

Bine je uveo drugačiji princip procenjivanja inteligencije: utvrđivanjem razvojnog stupnja (mentalnog uzrasta), na kom stepenu razvoja je inteligencija pojedinca. Štern je pojmu mentalni uzrast dodao pojam hronološki uzrast i dao formulu za dobijanje količnika inteligencije ($IQ = MU/HU \cdot 100$).

⁸ Venger, L. A. (1998): *Predgovor knjizi: Psihički razvoj predškolske dece, autori - Đaćenko & Lavrentjeva, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.*

Međutim, posle početnog oduševljenja sa IQ kao sigurnom individualnom konstantom (nepromenljivom tokom života), kao merom inteligencije pojedinca koja pokazuje njegov razvojni stupanj i brzinu intelektualnog razvoja, usledila su osporavanja kritičara. Osporeno je da se mentalni uzrast, kao statistička mera, može smatrati razvojnim stupnjem. Ni shvatanje o nepromenljivosti IQ tokom života nije potvrđeno u longitudinalnim studijama; do kolebanja dovode biološki, socijalni i psihološki faktori (videti tabelu 36).

Veksler je bio jedan od najoštrijih kritičara IQ; dokazivao je da je to običan psihometrijski skor. On uvodi "devijacioni umni količnik" (DUQ), čime se vraća na prvi - Goltonov princip: određivanje relativnog položaja pojedinca u grupi istog uzrasta.

Teorije stadijuma, koje smo prethodno prikazali (Pijaže, Vigotski, Bruner), su pokušaj da se konstantnim redosledom kvalitativno različitih razvojnih faza opiše razvoj inteligencije. Razvojni psiholozi pokušavaju da, uvažavajući teorije stadijuma, izrade merni instrument koji bi utvrđivao na kom je stadijumu intelektualnog razvoja ispitanik i koji je tempo njegovog razvoja. Ovi pokušaji su na liniji realizacije Bineovog principa u novim, povoljnijim, okolnostima kada su stadijumi razvoja jasnije opisani.

RAZVOJ EMOCIJA

Emocionalni razvoj je jedan od važnih procesa u razvoju ličnosti koji se odvija pod uticajem faktora sazrevanja i socijalnog učenja.

Emocionalne reakcije prate sve naše doživljaje. Možemo reći da su **emocionalne reakcije** psihički procesi kojim vrednujemo saznato, izražavamo subjektivni odnos prema događajima, osobama i vlastitim postupcima. Pored subjektivnog (emocionalnog) doživljaja ove procese odlikuju organske promene i emocionalno ponašanje. Ove psihološke i fiziološke promene su u međusobnoj vezi. Kao dispozicije za ustaljene načine reagovanja emocije čine složenu strukturu ličnosti koja se naziva *temperament*. Katel za temperament koristi izraz "opšta crta ličnosti", obuhvata "stilističke reakcije": karakteristične načine ispoljavanja ponašanja i odnosi se na brzinu, oblik, trajnost i promenljivost reakcije.

Emocije su sastavni deo svih složenih dinamičkih dispozicija ličnosti: motiva, stavova, vrednosti (vrednosnih orijentacija) i interesovanja.

Pre analize nalaza razvojnih psihologa o emocionalnom razvoju kod dece, navešćemo koji se osnovni pojmovi koriste pri opisu emocionalnih reakcija.

□ Moguće je razlikovati više tipova emocionalnih reakcija:

- **AFEKTIVNI TON** - je najjednostavnija emocionalna reakcija izražena kao doživljaj prijatnosti ili neprijatnosti; ova osnovna emocionalna reakcija prati sve naše doživljaje (kognitivne, konativne), pa i složenije emocionalne reakcije.

- **OSEĆANJA** ili emocije su više izdiferencirani subjektivni aktuelni doživljaji (radost, žalost, strah, ljutnja).

- **SENTIMENT** - je kompleksna dispozicija, složena emocija, trajni afektivni i konativni odnos prema nečemu (drujoj osobi, nekom objektu, apstraktnoj ideji). Sentiment se određuje kako objektom tako i centralnim afektivnim odnosom između ličnosti i tog objekta. Od stavova ga razlikuje priroda i što, za razliku od stavova, sentiment ne zahteva racionalno obrazloženje. Složenost sentimenta ilustruju osećanja prema drugima (na pr. sentiment ljubavi majke prema detetu izaziva strah ili ljutnju u slučaju ugroženosti deteta, zavisno od toga da li opasnost još traje ili je prošla).

- **AFEKAT** - je vrlo intenzivno i relativno kratkotrajno emocionalno stanje praćeno izrazitim telesnim promenama i burnim reakcijama (bes, panični strah). Afekat često dovodi do "suženja svesti" što ima za posledicu neobuzdano a ponekad i neuračunljivo ponašanje.

- **RASPOLOŽENJE** - je prijatno ili neprijatno emocionalno stanje, koje duže traje i malog je intenziteta. Dominirajuća raspoloženja su *psihička stanja* karakteristična za određene tipove ličnosti i temperamenta.

Psihološke teorije razvoja emocija

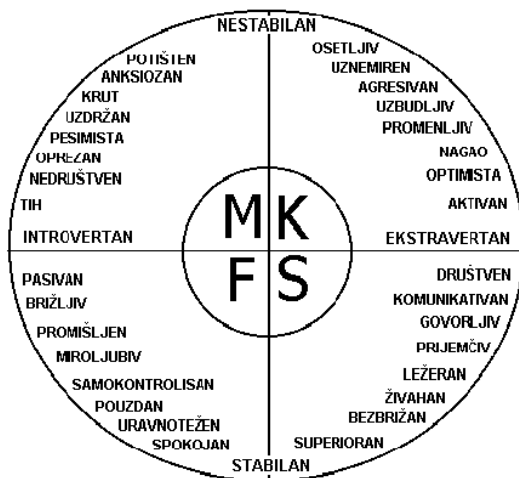
Jesu li emocije urođene ili se uče? Ako je i razvoj emocija pod uticajem sazrevanja i učenja, kakva je uloga ovih činioaca na javljanje emocija? Kakve su karakteristike dečjih emocija? Ovo su samo neka od pitanja na koja psiholozi pokušavaju da nađu prave odgovore. Na njih su davani različiti odgovori u istoriji psihološke misli.

Jedno od najstarijih objašnjenja emocija nalazimo kod grčkog filozofa i lekara Hipokrata koji daje prvu klasifikaciju temperamenta na četiri osnovna tipa. On temperament - ustaljeno emocionalno reagovanje pojedinca, dovodi u vezu sa dominacijom, preovlađujućim uticajem jedne od četiri vrste telesnih tečnosti, to su: kod kolerika (žuta žuč), sangvinika (krv), melanholika (crna žuč) i flegmatika (sluz - flegma). Ova tipologija i danas se koristi, uz osavremenjeno objašnjenje da organsku osnovu temperamenta čine nervni sistem i endokrini sistem. Ajezenk je (1965) uspostavio

analogiju između svojih nalaza, Jungovog modela ličnosti i Hipokratove tipologije (v. sliku 105).

Značajan doprinos objašnjenju prirode emocija nalazimo kod Aristotela. On prvi otvara probleme odnosa emocionalnog iskustva i telesnih promena pri emocijama, njihovoj uzročno-posledičnoj vezi; o usklađivanju emocionalnog reagovanja sa intelektualnim procesima - koji su i u savremenoj nauci još aktuelni.

Slika 105: Ajzenkov opis temepramenata⁹



Kod *introspektionista* (druga polovina XIX veka) Tičener je smatrao da se emocionalni doživljaj može svesti na afektivne elemente prijatnosti i neprijatnosti. Međutim, Vunt prikazuje emocionalni doživljaj kao kompleksan proces; on daje trodimenzionalnu teoriju emocija - osećanja sadrže: prijatnost/neprijatnost, napetost/opuštenost i uzbuđenost/ smirenost.

Predstavnici *instinktivističke* teorije emocija su Mek Dugal i Frojd. Mek Dugal (1908, 1932) zastupa gledište da objekat koji izaziva instinkt uvek izaziva i emociju. Emocije deli na primarne (radost, žalost,...) i izvedene - "kompleksna osećanja". Sentimenti su primer trajnih i organizovanih emocionalnih tendencija koje su grupisane oko nekog objekta.

□ Sentimenti uključuju nekoliko emocija, na primer: sentiment ljubavi izaziva nežnost (u prisustvu voljenog bića), strah (ako je ono u opasnosti), ljutnju (kada je ugroženo), tugu (ako je izgubljeno), radost (kada se vraća), zahvalnost (ako mu dobro čini).

Frojd smatra da emocije za čoveka imaju veliki značaj; i sam postupak psihoanalize je zasnovan na emocionalnom transferu. U prvobitnoj koncepciji *psihoanalitičke teorije* ističe da "afektivni naboj" nose dva instinkta: ljubavi i mržnje; oni su psihički izraz instinktivne energije koja mora da se redukuje, a smanjenje tenzije se doživljava kao emocija ili afekt. U kasnijoj verziji psihoanalitičke teorije emocija je: iskustvo autonomnih ekscitacija koje izaziva nesvesna ideja. Princip zadovoljstva se koristi inervacijom autonomnog sistema, kao kanalom rasterećenja instinktivne tenzije, dok princip realnosti usmerava redukciju ka motornom sistemu. Afekat postaje alternativa akciji koja izaziva zadovoljstvo, i javlja se kada akcija nije moguća. Međutim, kada akcija uopšte nije

⁹ Na slici 100 slova u manjem krugu označavaju: M - melanholik, K - kolerik, F - flegmatik i S - sangvinik.

moгуća onda se emocija doživljava sa posebnim varijacijama neprijatnosti: kao nemoćan bes, osujećena ljubav ili bespomoćan strah.

U psihoanalitičkoj teoriji posebno mesto zauzima pojam *anksioznosti* koja nije odraz nekog instinkta, ona izvire iz ega kada on opazi neku opasnost, a naročito kada preti opasnost raspada ugroženog ega i/ili sistema odnosa sa realnošću. Kumulirana anksioznost takođe mora da se redukuje i postaje pokretač mehanizama odbrane ličnosti ili dinamički centar neuroze.

Dečji psiholozi psihoanalitičke orijentacije (Isaacs, S. 1932) smatraju da i novorođenče doživljava duboka osećanja (strah, gnev, ljubav, mržnju), ali ovo gledište nije izvedeno iz empirijskih nalaza.

Bihevioristi (Votson; Skinner) emocije prikazuju kao reagovanje na spoljašnje draži. Neki od oblika ponašanja obuhvaćenih emocijom su uslovljeni a neki su posledica evolucionih i razvojnih promena. Votson je prvi eksperimentalno ispitivao emocije kod novorođenčeta i zaključio da su tri emocionalne reakcije: strah, gnev i ljubav urođene, a sve ostale se stiču učenjem. Pri tome on detaljno opisuje bezuslovne draži koje ih izazivaju i manifestacije ovih reakcija. Prikazao je i kako se uslovljavanjem stiču nove emocionalne reakcije.

Američki psiholog Šerman (1928) nakon serije izvedenih eksperimenata, i brižljive analize magnetoskopske reprodukcije podataka, daje *genetičku teoriju emocija*. Po ovoj teoriji kod novorođenčeta emocije još nisu izdiferencirane; javljaju se samo pozitivne i negativne emocionalne reakcije. K. Bridžes (Bridges, 1932) je, proveravajući Šermanove tvrdnje, dopunila ovu teoriju nalazima da su emocionalne reakcije kod novorođenčeta još neizdiferencirane. Kod novorođenčeta se može uočiti samo jedno opšte neizdiferencirano emocionalno stanje koje Bridžes naziva **opštim uzbuđenjem** (excitement), koje se javlja bilo da dete reaguje na pozitivne ili negativne stimulse. Ona je ustanovila da postoji određeni redosled u emocionalnom razvoju koji se odvija pod uticajem sazrevanja i sredine. Ove nalaze, koji su nastali kao rezultat kroskulturalne studije razvoja emocija, prihvataju i savremeni razvojni psiholozi (v. sliku 109).

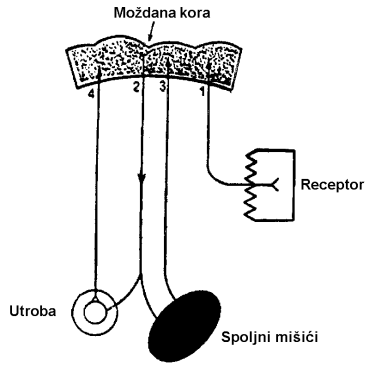
Fiziološke teorije emocija

Fiziološke teorije pokušavaju da objasne *kako* nastaju emocije. Prema Šeringtonu (1906) u tom prilazu postoje tri teorijske mogućnosti:

- kada stimulus deluje prvo nastaje psihički deo emocije a njegov neuralni korelat ekscitira telesne promene (posebno efektor);
- da isti stimulus istovremeno ekscitira svest i nervni centar koji kontroliše telesne promene (efektore);
- da stimulus deluje prvo na centar koji kontroliše telesne promene (efektore) a doživljaj tih promena je emocija.

Pre prvih fizioloških teorija opšteprihvaćeno, laičko gledište, je bilo saglasno prvoj mogućnosti. Smatrano je da su telesne promene organski izraz emocionalnog iskustva.

Prva fiziološka teorija emocija, Džems-Langeova teorija, izaziva veliku pažnju jer polazi od treće mogućnosti. Američki psiholog Džems (1984) i danski lekar i psiholog Lange (1985), nezavisno jedan od drugog, postavljaju teoriju da opažena pojava direktno izaziva telesne reakcije a emocija je naš doživljaj tih telesnih promena (videti sliku 106).

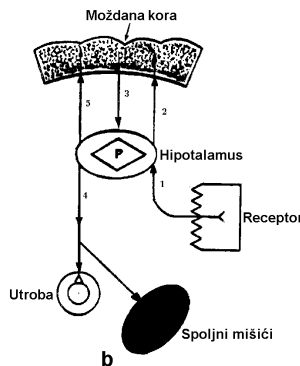


Slika 106: Prikaz Džems-Langeove teorije

Brojne provere tačnosti ove teorije usmerile su istraživače na izučavanje fizioloških procesa pri emocijama.

Međutim, iako nije dokazano da su fiziološke promene bit emocije, prihvaćena je ideja da su telesne promene važne za doživljaj emocija, odnosno da one nisu samo rezultat (posledica) tog doživljaja telesnih promena.

Druga fiziološka teorija, Kenon-Bardova teorija, oslanja se na eksperimentalne nalaze neurofiziologije tridesetih godina XX veka. Kako nastaju emocije po ovoj teoriji? Kenon i Bard ističu da je diencefalon, posebno talamus a ne korteks, centar emotivnog života (v. sliku 107). Rana verzija njihove teorije nosi naziv talamična teorija. Ovi autori veruju da putevi (1) i (2) dovode do nastanka percepcije. Preko puta (3) korteks inhibitorno deluje na talamus. Ali to se dešava samo pri normalnim percepcijama koje informišu o uobičajenim pojavama; tada put (3) funkcioniše i sprečava talamične procese. Međutim, kada stigne alarmantan stimulus on pokreće orijentacionu reakciju, to izaziva prekid puta (3) što dovodi do nastanka talamičnih procesa koji deluju (put 4) na autonomni nervni sistem (uglavnom simpatičkom inervacijom) i endokrini sistem (v. sliku 110). Složaj ovih funkcija dovodi do fizioloških promena koje karakterišu emocije. Kada iz talamusa stigne povratna informacija u korteks (put 5) nastaje kompletna emocija.



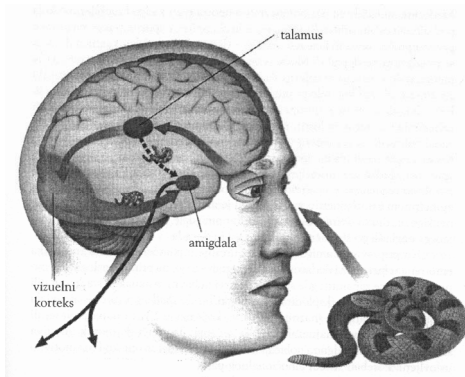
Slika 107: Prikaz Kenon-Bardove teorije

Pošto su noviji nalazi ukazivali na aktiviranje centara u hipotalamusu (koji pri nastanku emocija menjaju ritam disanja, rada srca, krvnog pritiska, temperature tela, i dr.) - to se napušta naziv talamična teorija a primarna uloga daje hipotalamusu.

Međutim, već četrdesetih godina, EEG zapisi pokazuju da pri emocijama nastaje aktivacija korteksa, a ne kočenje - što se ne uklapa u prethodnu teoriju. Lindsli (1950) to objašnjava funkcijom retikularne formacije: nicanje emocije bi bilo regulisano uzlaznim aktivirajućim retikularnim sistemom a njen dalji tok se odvija po Kenon-Bardovoj shemi.

Meklin (MacLean, 1955) koristi neurofiziološke nalaze Papeca o angažovanju, u emocijama, limbičkog dela velikog mozga koji reguliše rad visceralnih organa. Procesi imaju kružni tok: započinju u limbičkom mozgu (hipokampusu), preko hipotalamusa inervišu visceralne organe a povratne informacije o izmenjenom stanju visceruma preko talamusa ponovo dospevaju u limbički mozak. Limbički mozak informacije iz visceruma interpretira *jezikom emocija*. U poređenju sa mladim korteksom - limbički mozak "snimanje" unutrašnjih procesa ostvaruje jednostavnijim nervnim mehanizmima nego što je jezik komunikacije sa spoljašnošću (opažaji, pojmovi, govor), koji stvara i koristi neokorteks. Položaj ovog sistema omogućava da se mnoge spoljašnje informacije vezuju za unutrašnju visceralnu reakciju. Meklinova integracija ovih nalaza u objašnjenje emocija dobija naziv: *teorija "visceralnog mozga"*.

Najnovija neurofiziološka istraživanja sve više potkrepljuju teoriju da postoji "emocionalni mozak", ali neurolog Ledu (LeDoux, 1993) ključnu ulogu pridaje *amigdali*, centru limbičkog sistema, a manju hipokampusu. Goleman (Goleman, 1997) smatra da otkrića o uzajamnom dejstvu moždanih struktura, koje utiču na nicanje i tok emocionalne reakcije, dozvoljavaju da govorimo o emocionalnom umu - koji on povezuje sa delovanjem amigdale i međusobnim dejstvom amigdale i neokorteksa, centra racionalnog uma (v. sliku 108).



Slika 108: Prikaz uloge amigdale u emocionalnom procesu (prema Golemanu, 1998)

Leduovi nalazi ukazuju da vizuelni (auditivni,...) signal putuje od receptora do talamusa gde se prevodi na jezik mozga. Veći deo poruke prosleđuje se do vizuelnog (auditivnog,...) korteksa gde se analizira i tumači njeno značenje i priprema odgovor; ako je odgovor emocionalan, signal se šalje amigdali da bi se aktivirali emocionalni centri. Manji deo signala koji je primio talamus ide direktno do amigdale, brzom transmisijom, omogućavajući neposrednu, ali manje preciznu, emocionalnu reakciju ("prekognitivnu emociju"). To znači da amigdala (psihološki, emotivni stražar) može da pokrene emocionalni odgovor pre nego što racionalni mozak u potpunosti registruje šta se događa. Tada ona upravlja većim delom mozga, uključujući i racionalni mozak.

Učestalost ovakvih "ispada", koji savremenom čoveku više odmažu nego što pomažu, zavisi od sadejstva prefrontalnog korteksa (njegovog levog režnja) i limbičkog sistema; i noviji neurološki nalazi potvrđuju Lurijinu pretpostavku da je ovaj deo neokorteksa

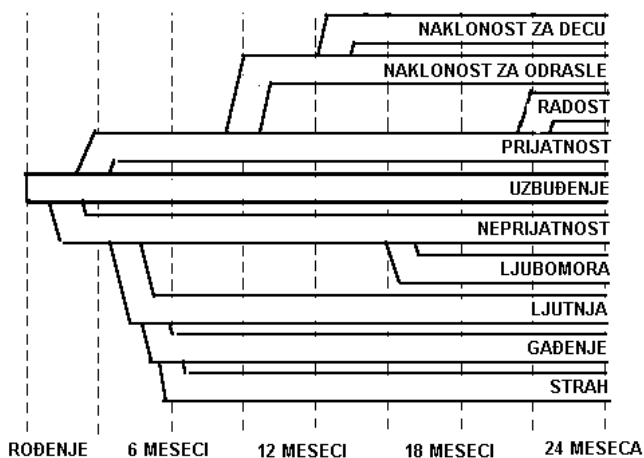
odgovoran za samokontrolu i smirivanje emocionalnih reakcija. To sadejstvo uz pomoć refleksije daje sporiji put emocija ali je njegovo razvijanje put ka "emocionalnoj pismenosti", razvoju emocionalne inteligencije, ističe Goleman.

Tok razvoja i faktori razvoja emocija

Da li novorođenče doživljava emocije? Novorođenče reaguje na spoljašnje uticaje i na zbivanja u svom organizmu. Ono drugačije reaguje kada pokazuje da je gladno, kad ima grčeve ili kolike, kad mu je hladno - nego ako je sito i naspavano. U ispoljenim aktivnostima (senzomotornim, plakanju,...) su i začeci emocionalnog reagovanja.

U kroskulturalnoj studiji K. Bridžes je posmatrala veliki broj dece i utvrdila redosled javljanja emocija u prve dve godine (slika 109). Ona je ustanovila da se emocije razvijaju po principu diferencijacije i istovetnosti razvojnog redosleda. Nakon rođenja kod deteta se može uočiti samo jedno opšte neizdiferencirano emocionalno stanje koje Bridžes naziva **opštim uzbuđenjem**, koje se javlja bilo da dete reaguje na pozitivne ili negativne stimulse. Iz te sposobnosti za uzbuđivanjem nakon tri meseca se izdvajaju dve osnovne emocionalne reakcije: **prijatnost** (zadovoljstvo) i **neprijatnost** (uznemirenost).

Slika 109: Diferencijacija emocija u prve dve godine (prema K Bridžes)



Do šestog meseca iz neprijatnosti se diferenciraju tri emocije: **gnev, gađenje i strah**. Nešto kasnije, od devetog meseca, iz prijatnosti se izdvajaju **oduševljenje i naklonost prema odraslima** - koja se oko trinaestog meseca diferencira i na **naklonost prema deci**. Oko polovine druge godine dete može reagovati **ljubomorom** a dvadeset prvog meseca u stanju je da ispolji **radost**. Razvoj emocija povezan je sa ukupnim razvojem deteta. Tako je početno razlikovanje sebe, svog fizičkog Ja, od okoline uslov da se pojavi oduševljenje i naklonost; uporedo sa daljim razvojem samosvesti i pojma o sebi diferenciraju se ljubomora, stid, ponos i krivica.

Emocije se razvijaju pod uticajem **sazrevanja i učenja** i razvojni psiholozi danas više istražuju uzajamno dejstvo oba faktora, nego što tragaju za odgovorom koji od njih značajnije utiče.

Istraživanja koja potvrđuju ulogu sazrevanja najčešće su bila primenjena kod dece u prvom detinjstvu. Već u prvim danima života u ponašanju dece primećuju se očigledne razlike. One se ispoljavaju u nivou aktivnosti, osetljivosti (razdražljivosti), (ne)pravilnosti hranjenja i spavanja, postojanosti pažnje, u spremnosti prilagođavanja na nove uslove.

Različite organske osnove, različita svojstva nervnog i endokrinog sistema, dovode i do razlika u ispoljavanju temperamenta kod dece odmah nakon rođenja. Masen i saradnici (1984) navode empirijske nalaze (Thomas & Chess, 1977) na osnovu kojih su ispitana deca klasifikovana na: (a) *spokojne* (lako vaspitljive - 75%), to su bodra deca sa pravilnim ritmom hranjenja i spavanja, prilagodljiva; (b) *decu sa poteškoćama* (teško vaspitljive - 10%), ako su neurednog ritma sna i hranjenja, povišene uzbuđenosti; (c) *usporene* (15%), relativno neaktivnu decu, sporu u prilagođavanju novinama ali kad ih upoznaju postaju aktivnija. Longitudinalnim praćenjem iste dece istraživači su utvrdili postojanost temperamenta: i u sedmoj godini deca druge grupe, sa poteškoćama, imala su više emocionalnih problema nego druge dve grupe.

Gudinaf je (1932) na devojčici koja je od rođenja bila slepa i gluva ustanovila isti redosled javljanja i izražavanja primarnih emocija, kao kod normalne dece. Ovo potvrđuje ulogu sazrevanja, pošto je ovde isključen faktor učenja.

I nalazi da se emocije razvijaju istim redosledom u različitim socijalnim sredinama (kultutama) ukazuju na njihovu zavisnost od procesa sazrevanja (K. Bridžes).

O učenju emocija, naglašenije od ostalih psiholoških škola, govore bihevioristi. Oni smatraju da su samo primarne emocije urođene, ali se i one dalje razvijaju učenjem - koje njihovo nastajanje povezuje sa različitim objektima i situacijama. Votson je izveo prve eksperimente stvaranja emocije straha kod dece uslovljavanjem.

Emocije se uče identifikacijom (poistovećivanjem) i podražavanjem (imitacijom), što potvrđuju primeri identičnog emocionalnog reagovanja deteta i majke na iste objekte i situacije. U emocionalnom razvoju predškolske dece uči se i kontrola vlastitih emocija i prepoznavanje emocija drugih. Decu treba od ranog detinjstva učiti da energiju emocija usmeravaju na socijalizovan način (kroz igru i druge korisne aktivnosti); time se smanjuju emocionalni ispadi i/ili potreba za kočenjem i potiskivanjem emocija. Razvojni psiholozi ukazuju da je za emocionalni razvoj deteta bitno da ono od ranog uzrasta *doživljava* da je okruženo ljubavlju i brigom svojih najbližih. Roditelji koji pohvalama reaguju na određeno ponašanje ili postignuće daju detetu emocionalni podsticaj da se u tom smeru razvija. Emocije dece su najčešće vezane za konkretne situacije i zbivanja pa se preko malih "dela" deteta, čije hvaljenje/kuđenje izaziva osećanja ponosa/stida, krivice ili samopoštovanja, utiče da se stvaraju afektivne osobine ličnosti koje pomažu detetu da izgradi realniju sliku o sebi, bolje razume sebe i druge. Međutim, i vaspitači će bolje razumeti i usmeravati ponašanje dece ako poznaju zakonitosti psihofizičkog razvoja na pojedinim uzrastima.

□ Pojavu nepotpune **kontrole emocija** u ranom detinjstvu neuropsiholozi dovode u vezu sa dostignutom funkcionalnom zrelošću korteksa: sa razvojem čeonog dela korteksa povećava se uticaj viših struktura korteksa na subkortikalne centre (levog režnja prefrontalnog korteksa na limbički sistem). To utiče da procesi ekscitacije (razdraženja) i inhibicije (kočenja) postaju sve uravnoteženiji; na predškolskom uzrastu dominantniji su prvi procesi. Povećani uticaj neokorteksa dovodi *do jačanja autonomnih voljnih ponašanja i bolje kontrole emocija*.

Karakteristike dečjih emocija

Opravdano je govoriti o karakteristikama dečjih emocija jer se one bitno razlikuju od emocija kod odraslih. Te razlike su uočljive u načinu njihovog javljanja, izražavanja, intenzitetu, učestalosti i dužini trajanja. Utvrđeno je da deca reaguju *neposredno* na sve promene: stimulacije iz organizma i okoline; emocionalne reakcije su uočljive po *spoljašnjim manifestacijama*: ekspresiji i pokretima tela. Najranije manifestacije su plač i globalne senzomotorne aktivnosti, pokreti celog tela. Nalazi pokazuju da emocionalne reakcije zahvataju snažno angažovanje mišića - spoljašnje pokrete, dok reakcije

visceralnog sistema nisu registrovane; pri intenzivnim dečjim emocionalnim reakcijama nije izmerena ni pojava psihogalvanskog refleksa. Dečje emocije su *intenzivne* i *kratko trajaju*. Kako se smenjuje stimulacija, menja se i pozitivno/negativno emocionalno reagovanje. Sve ove odlike i neposredno dečje reagovanje, *bez emocionalne kontrole*, koje se bitno razlikuje od načina emocionalnog reagovanja odraslih, neuropsiholozi objašnjavaju činjenicom da na ovom uzrastu potkorni centri, koji se angažuju pri emocionalnim reakcijama, nisu još pod kontrolom neokorteksa - otuda dominacija procesa ekscitacije (razdraženja) nad procesima inhibicije (kočenja).

Do promena u emocionalnom izražavanju kod dece, pri kraju predškolskog uzrasta i na početku školovanja, dolazi pod uticajem kako procesa socijalizacije deteta tako i zbog razvoja čeonog dela korteksa - povećanjem njegove funkcionalne zrelosti povećava se uticaj viših struktura korteksa centre (levog režnja prefrontalnog korteksa) na subkortikalne strukture (limbički sistem). Te promene se ogledaju u porastu emocionalne kontrole, posebno onih oblika izražavanja emocija koje odrasli ne odobravaju. Međutim, sa uvećavanjem kognitivne obrade informacija, na koje se emocionalno reaguje, fiziološke reakcije se pomeraju prema visceralnim organima; postupno počinju da se smanjuju razlike između opisanog dečjeg/odraslog emocionalnog reagovanja (u načinu javljanja, izražavanja, intenzitetu, učestalosti i dužini trajanja emocija).

Vrste emocija

Primarne emocije

Emocije koje se prve diferenciraju su osnovne ili *primarne emocije*: gnev, strah, radost i tuga. One se javljaju kod dece svih kultura i održavaju tokom čitavog života ali se način njihovog javljanja i ispoljavanja menja pod uticajem učenja. Prve tri najčešće povećavaju tenziju i podstiču na aktivnost, dok je tuga emocija niske tenzije i aktiviteta. Gnev i radost sadrže težnju ka cilju, dok je strah emocija izbegavanja, bežanja od opasnosti.

Ljutnja se javlja kada neka prepreka (fizička ili socijalna) sprečava aktivnost ili postizanje nekog cilja, što dovodi do osujećenja (frustracije); od važnosti cilja, trajanja osujećenja i nivoa tenzije emocija gneva se javlja u rasponu: od blage ljutnje do stanja *besa*. Ljutnja može biti praćena direktnom ili pomećenom agresijom. Sa uzrastom fizičke agresivne reakcije opadaju a verbalne rastu; međutim, zbog nepovoljnih posledica koje ove reakcije izazivaju dete uči da kontroliše ispoljavanje ove emocije.

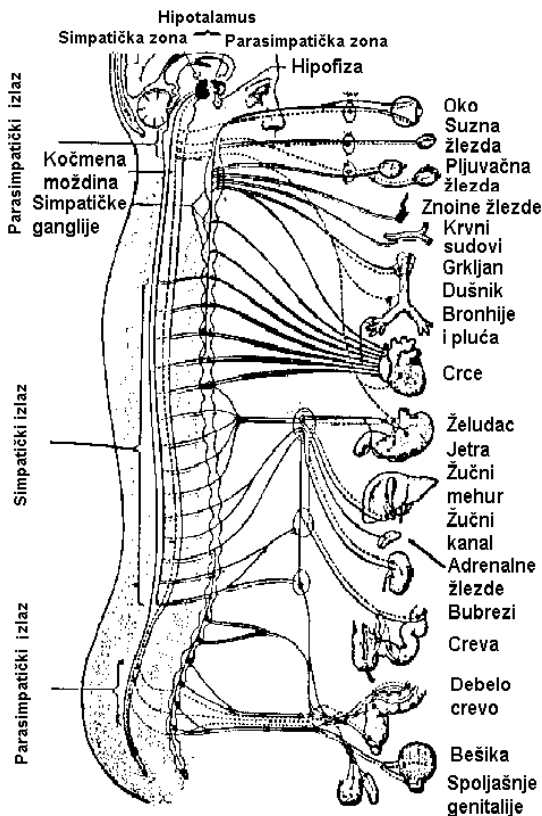
Strah se javlja u situaciji (stvarnoj ili anticipiranoj) koja pretil integritetu organizma (ličnosti). Strah izazivaju neočekivane promene, jer smanjuju kontrolu nad situacijom, a uvećava ga neizvesnost (sumnja) da se opasnost može izbeći ili savladati. Strah prate intenzivne promene u organizmu i ponašanju (promene u radu vitalnih organa, bledilo, znojenje, drhtavica, bekstvo, skrivanje ili agresija). I ova emocija se može javiti u širokom rasponu: od manjeg straha do afekta *užasa* (doživljaj nesreće sa strašnim posledicama uz osećanje da se na nju ne može uticati). Opažanje straha kod drugih često izaziva *paniku* ("emocionalnu zarazu"), čak i kad posmatrač ne zna kakva to opasnost pretil. Strah koji ispoljava majka prenosi se i na dete koje to opaža.

U školskoj situaciji javlja se *trema*: strah od javnog nastupa, strah od ispita. Psiholozi ukazuju da postoje fiziološki efekti treme (povišen stepen tenzije), psihološki aspekti treme (opažanje predstojeće situacije kao "opasne" i "ugrožavajuće", što uvećava strepnju) i komponente treme koje se ispoljavaju u ponašanju (izbegavanju aktivnosti učenja, izbegavanje ispita, javnog nastupa). Razrešenje problema treme zahteva upravo

obrnuto ponašanje: pojačavanje učenja i uvežbavanje odgovora, repertoara ponašanja, koje zahteva "ugrožavajuća" situacija.

Radost se javlja nakon postizanja željenog cilja. Intenzitet radosti zavisi od vrednosti dostignutog cilja, nivoa nakupljene tenzije u toku motivisane aktivnosti i trenutka u kome se se cilj postiže a tenzija smanjuje. (Laka pobeda u igri izaziva umerenu radost, dok neizvesna pobeda, dostignuta nakon preokreta u poslednjem trenutku, izaziva *ushićenje*).

Slika 110: Fiziološka osnova emocija i motiva



Tuga nastaje nakon gubitka nečega čemu smo težili ili objekta koji smo voleli i cenili. Kod dece se tuga razvija kasnije od ostalih primarnih emocija zbog složenosti situacionog sklopa u kojoj se ova emocija javlja; tuga zahteva shvatanje gubitka i posledica do kojih on dovodi. I ova emocija se može javljati u rasponu od umerenog intenziteta do najsnažnijeg *očajanja* zbog gubitka.

Gađenje ili odvratnost je primarna emocija koju izazivaju različiti objekti kad ih vidimo, pomirišemo, okusimo ili dodirnemo; karakterišu je neprijatno čulno i motorno stanje: telesne senzacije koje nastaju usled muke, tendencije ka povraćanju i drugim gastričkim reakcijama; gađenje je povezano sa snažnom tendencijom izbegavanja.

Složene emocije

Sa uzrastom dolazi do stabilnijeg povezivanja emocija sa drugim psihičkim procesima: kognitivnim i konativnim. Njihov razvoj je povezan sa procesom socijalizacije i

interiorizacijom standarda vrednovanja. One se često, kao sastavne komponente, mogu vezivati za interesovanja, stavove, vrednosti ili pojedine crte ličnosti.

U ovu grupu spadaju **emocije koje se odnose na samoocenu**: osećanja uspeh i neuspeha, ponosa, srama, krivice i kajanja.

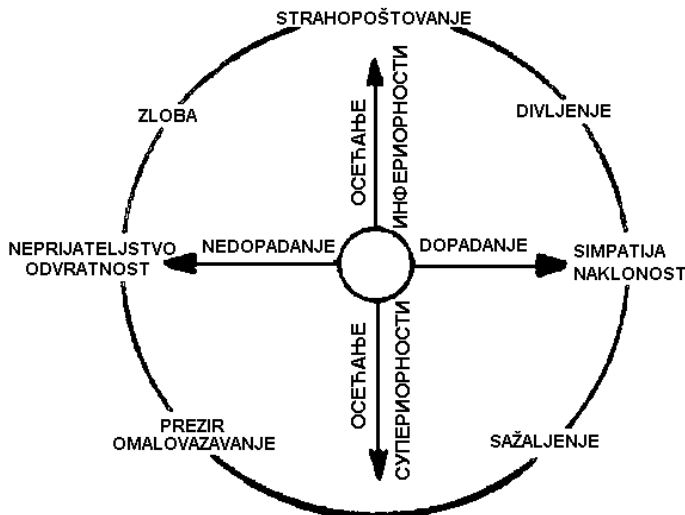
Osećanje uspeha prati subjektivnu samoocenu da je rezultat povoljan; nepovoljan ishod izaziva *osećanje neuspeha*; obe ove emocije su povezane sa sopstvenim nivoom aspiracije i motivom postignuća; to je razlog što se zadovoljstvo zbog uspeha i nezadovoljstvo zbog neuspeha razvrstavaju u intelektualne emocije.

Osećanje *ponosa* javlja se uz doživljaj relativno visoke vrednosti svoje ličnosti ili svoje uloge; obrnuto, osećanje *srama* javlja se uz svest o sopstvenim nedostacima ili nedoličnim postupcima. Ove emocionalne reakcije mogu da se kod deteta jave tek kad se formira psihičko Ja (treća godina); najpre se koriste spoljašnji socijalni standardi za vrednovanje ponašanja a kasnije se samoocena vrši na osnovu interiorizovanih standarda o ispravnom/pogrešnom.

Osećanje krivice javlja se kod osobe koja doživljava da se ogrešila o moralne norme ponašanja; prati je "griza savesti". Psihoanalitičari je tumače kao oblik samokažnjavanja koji se javlja zbog nesvesnih, potisnutih doživljaja koji nisu bili usaglašeni sa superegom. *Kajanje* je neprijatna emocija koja se javlja kad se sećamo našeg ponašanja zbog koga nam je "nemirna savest". Intenzitet ove emocije, vezane za ranija iskustva, uvećava svest o nemoći da se rđavi postupci isprave.

Emocije koje se odnose na druge ljude su: ljubav, ljubomora, mržnja, prezir, zavist, sažaljenje, divljenje, strahopoštovanje. Kreč i Kračfild daju "mapu" emocionalnih odnosa prema drugim ljudima; to su kompleksne dispozicije - sentimenti: trajni afektivni i konativni odnosi prema poznanicima (v. sliku 111).

Slika 111: Prikaz emocionalnih odnosa prema drugima (prema: Kreč i Kračfild, 1973)



Ljubav je sentiment koji sadrži osećanje naklonosti, nežnosti i privrženosti prema osobi koja nas privlači, sa kojom se naše Ja u velikoj meri identifikuje. Kod dece se naklonost za odrasle (majku) javlja u prvoj godini, a za drugu decu početkom druge

godine. Uspeh osobe prema kojoj gajimo naklonost, a procenjena je kao superiornija od nas, izaziva osećanje divljenja; neuspeh osobe, koja nam je simpatična, a procenjena kao inferiornija od nas, izaziva osećanje sažaljenja.

Mržnja je sentiment u čijoj su strukturi osećanja nenaklonosti, averzije i odvratnosti. Međutim, da su to jedine komponente one bi dovele do reakcije izbegavanja objekta mržnje. Činjenice ukazuju da je to emocija koja u sebi sadrži i težnju za pristupanjem objektu mržnje sa destruktivnim namerama. Sledeća njena odlika je relativna trajnost, jer mrzimo samo psihološki blisku osobu (koja je u našem životnom prostoru). Kreč i Kračfild smatraju da se najintenzivnije mrzi osoba koja je sličnih sposobnosti kao što su naše, slična po mnogim drugim osobinama ali se od nas razlikuje po nekim kritičnim negativnim osobinama i uz to "opasno" ugrožava naše ciljeve. Isti autori ukazuju da superiornija osoba, koja je objekt nenaklonosti, izaziva osećanje *zlobe*, a inferiornija *prezir* i omalovažavanje.

Ljubomora je sentiment koji se javlja kao reakcija na realnu ili zamišljenu opasnost da će voljeni objekt biti izgubljen jer se pojavio rival kome je upućena naklonost voljene osobe. Kod dece se javlja polovinom druge godine. Jedna od situacija koja izaziva ljubomoru je novorođena beba (brat ili sestra), kada se obično pažnja roditelja premešta na novorođenče. Ljubomorno dete reaguje otvoreno (fizička ili verbalna agresija) ili prikriveno (regresija, strahovi, mucanje, enureza); skrivene reakcije su nesvesne. Frojd je opisao ljubomoru na odnos između majke i oca (Edipov kompleks, Elektra kompleks). Ljubomora se manifestuje kao gnev, mržnja, teskoba, osećanje potištenosti, srama, da od voljene osobe dolazi prezir i odbojnost. Produžena ljubomora je jedan od simptoma emocionalne nezrelosti. Masen i saradnici (1984) savetuju roditeljima da u periodu dolaska prinove ne zanemaruju stariju decu. I roditeljima i nastavnicima se sugeriše da izbegavaju situacije koje su pogodan okvir za pojavu ljubomore.

Zavist je negativna emocija koja se kod ličnosti javlja u situaciji kada opaža da njoj psihološki bliska osoba poseduje ili ostvaruje nešto za čime i sama žudi. Intenzitet zavisti uvećavaju činioci koji smanjuju njene šanse: ako je u pitanju *redak* objekt, ako je *nepраведно* stečen, ako se radi o osobi koja ima centralno mesto u njenom životnom prostoru.

Od **emocija vezanih za procenjivanje** izdvajamo *estetska osećanja*. Estetskom emocijom je obuhvaćen kompleks emocionalnih doživljaja lepog koje izaziva objekt ili situacija koju doživljavamo ili smo je doživljavali. Nalazi ukazuju da je estetski ukus vaspitljiv i da se standardi lepog i ružnog menjaju, međutim, individualni estetski doživljaj često zavisi i od trenutnog psihofizičkog stanja.

U psihologiji muzike ispitivano je afektivno reagovanje dece preko sledećih reaktivnih potencijala: sposobnosti estetskog procenjivanja, preferencija i muzičkog ukusa. Nalazi pokazuju da je uočavanje estetskog značenja muzike najviši vid muzikalnosti; uočeno je da se na uzrastu 8-11 godine značajno uvećava sposobnost estetskog procenjivanja. Sa uzrastom se postepeno ostvaruje spoj kognitivnog i afektivnog; sredina i obrazovanje mogu značajno da ubrzaju proces razvoja estetskog procenjivanja. Sistem podsticaja treba obezbediti u kritičnim periodima detetovog razvoja: temelji preferencija, estetskog procenjivanja i estetskog ukusa postavljaju se u predškolskom periodu.

Pedagoške implikacije saznanja o emocionalnom razvoju

Goleman (1998) smatra da dolazi vreme kada će škole učiti decu "emocionalnoj pismenosti". To je preduslov da se razviju komponente emocionalne inteligencije. On svoju studiju počinje citirajući Aristotela: "*Svako se može razljutiti - to je lako. Ali, naljutiti*

se na pravu osobu, u pravoj meri, u pravo vreme, zbog valjanog razloga i na pravi način - to nije lako". Aristotelov izazov se nalazi u usklađivanju emocionalnog života sa intelektualnim; problem nije u emocionalnosti već u tome kako emocije uključiti u rešavanje problema i dostizanje vrednosti, umesto da se dešava obrnuta pojava. Goleman kaže da je osnovna razlika između uspešnih i neuspešnih učenika u tome što prve, u dobroj meri, na učenje pokreće intrinzička, unutrašnja motivacija (doživljaj prijatnosti pri aktivnostima i rezultatima učenja); kod neuspešnih je unutrašnja motivacija uključena samo pri aktivnostima koje nisu školsko učenje.

Goleman definiše **emocionalnu inteligenciju** oslanjajući se na Gardnerovu (Gardner, 1993) kategoriju personalne inteligencije, odnosno na područja koja izdvaja Salovej (Salovey, 1990), a to su:

- ◆ samosvest - *prepoznavanje emocije* u trenutku kada se ispoljava;
- ◆ *upravljanje emocijama* - sposobnost savladavanja i upravljanje emocijama;
- ◆ *samomotivacija* - emocionalna samokontrola, upravljanje emocijama koje vode nekom cilju;
- ◆ *empatija* - prepoznavanje emocija kod drugih;
- ◆ *umeće održavanja međusobnih odnosa*, veština razumevanja tuđih emocija.

Blok (Block, J. 1995) za emocionalnu inteligenciju radije koristi termin "prilagodljivost ega": samoodređivanje, kontrola impulsa, osećanje sopstvene vrednosti i socijalna inteligencija.

Goleman ukazuje da programi koji podstiču emocionalno učenje mogu da počnu, ako su dobro osmišljeni, već u drugoj godini (empatija, emocionalna samoregulacija). Tokom predškolskog uzrasta mora se uvažavati emocionalni "raspored" razvoja (tempo sazrevanja neokorteksa i stepen njegove interakcije sa potkornim centrima). Emocionalne lekcije treba davati po spiralnom sistemu: na način koji odgovara dostignutom dečjem razvoju. Na primer, svest o osećanju skromnosti javlja se u petoj godini (pre toga se deca "hvališu").

Polazak u osnovnu školu je značajan trenutak dečjeg prilagođavanja uz pomoć razvijajuće emocionalne inteligencije. U školama, koje primenjuju program emocionalnog razvoja, deca u početnim razredima uče o samosvesti, prijateljstvu (druženju), donošenju odluka; od četvrtog razreda da budu empatična i kontrolišu svoje nagone.

Za razvijanje samokontrole, obuzdavanje impulsivnog reagovanja i ljutnje, koristi se postupak "**signalno svetlo**":

Crveno	1. Stani, smiri se i razmisli pre nego što odreaguješ.
Žuto	2. Iznesi svoj problem i reci kako se osećaš.
	3. Postigni pozitivan rezultat.
	4. Razmisli o mogućim rešenjima.
	5. Unapred razmišljaj o posledicama.
Zeleno	6. Kreni i pokušaj da ostvariš najbolji plan.

Način na koji se veštine formiraju i atmosfera u kojoj se stiče emocionalna pismenost - su ključne, od najveće važnosti. To znači da za realizaciju programa razvoja emocionalne inteligencije vaspitači moraju biti posebno edukovani. Uz to moraju da uvide i uvažavaju činjenicu da su kognitivna, afektivna i konativna svojstva učenika i preduslovi i produkti *uspešnog* školskog učenja.

RAZVOJ MORALNOSTI

U svakom društvu postoje merila za pojedine vrste ponašanja. Svako društvo proklamuje svoj moral kao bitan uslov društvenog i individualnog opstanka i razvoja. Pri tome u nekim segmentima ponašanja društvo može biti strogo, iznad deklariranih zahteva, u drugim oblastima može biti veoma tolerantno. Slična dinamika postoji i u ponašanju pojedinca.

Treba istaći da moralnost čini završnu sekvencu u razvoju ličnosti adolescenta, ne samo sa vrednosnog već i sa psihološkog stanovišta. I ne samo da se javlja kao sekvenca koja zahteva duži period za dostizanje relativne zrelosti, razvoj moralnosti se - za razliku od drugih psiholoških dimenzija, proteže u duboku starost. Međutim, valja naglasiti da raspadanje ličnosti ide u suprotnom smeru - od zadnjih instanci razvoja (a to znači da je moralnost prva ugrožena; slično je i kod razvoja korteksa: neokorteks poslednji dostiže zrelost a u slučaju bolesti obično je prvi ugrožen).

U teorijama psihičkog razvoja nalazimo različita shvatanja razvoja moralnosti.

Psihoanalitička teorija

Psihoanalitičko shvatanje razvoja moralnosti ističe da novorođenče nije ni moralno ni nemoralno - tek sa kasnijim razvojem doći će do obrazovanja nadja (superega), sloja ličnosti čiji se sadržaji sastoje od etičkih i estetskih normi. Po psihoanalitičkoj teoriji čitav psihički život se zasniva na energiji libida koja se investira na mnogo načina, a vode je princip zadovoljstva i princip realnosti. U početku dominira hedonistički princip a sa razvojem sve se više uvažavaju realne okolnosti. Dakle, pokretači su pobude vođene prvim (hedonističkim) a izvršenje je usmereno drugim principom (realnosti). U ovoj dinamici funkcionišu i razvijaju se id, ego i superego. Biološki deo - id, pokreće motive; psihološki deo - ego, izvršava samo deo zahteva. Neke ne dostiže zato što su objektivno neostvarivi a druge "cenzuriše", odbacuje superego, socijalni sloj ličnosti. Analitičari kažu da se ego nalazi između dva moćna gospodara: ida i superega. Normalno stanje je kad se sva tri dela ličnosti nalaze u stanju dinamičke uravnoteženosti. Ego do izvesne mere može "prerušavati" zahteve ili "omekšavati" norme superega - da bi ih realizovao. Međutim, jače konflikte, ugroženost ega prati osećanje nesigurnosti, anksioznosti, strepnje od dezintegracije ličnosti.

Kako se razvija superego? Na početku razvoja dete je "neutralno" u odnosu na moralnost. Sa razvojem najpre se javlja primarni narcizam, a pri jačem investiranju libida na objekte javlja se i "sekundarni" narcizam, u obliku "ego ideala" koji sadrži i mnoge socijalne vrednosti. Dete "ulazi" u obrasce ponašanja i identifikacijom sa roditeljima. Uz identifikaciju Frojd uočava razvoj Edipovog (Elektra) kompleksa. Kroz njegovu razrešavanje rađa se superego koji upravlja moralnim ponašanjem pojedinca. Anksioznost prati i sve docnije sukobe ličnosti sa svojim superegom jer to ona doživljava kao pretnju sopstvenom integritetu. Frojd je dao klasično tumačenje razvoja moralnosti ali će neopsihoanaliza manje naglašavati ulogu ida a više ega i superega, tj. učenja i podražavanja.

Biheviorističko shvatanje

Bihevioristička teorija razvoja moralnosti polazi od učenja moralnosti (slično ostalim ponašanjima) putem uslovljavanja i operantnog učenja, putem potkrepljenja - kažnjavanja. Objektivista, dakle, smatra da kroz stalno procenjivanje dečjeg ponašanja, i odgovarajućim odnosom prema pojedinim oblicima ponašanja (nagrađivanje ili

kažnjavanje) - vodi put razvoja moralnosti. Međutim, to dalje znači da je moralno vaspitanje prvenstveno spoljni proces a unutrašnji procesi se svode na poznate mehanizme učenja. Dakle, moralna načela biće "ugrađena" u ličnost nagrađivanjem i kažnjavanjem, bez obzira na prirodu tih načela. Međutim, ako je ovo učenje u stanju da objasni jednostavnije vidove moralnosti, kod tumačenja složenih, univerzalnih ljudskih forme moralnosti nailazi na ozbiljne teškoće.

Kognitivno-razvojna teorija

Kognitivno-razvojna shvatanja prvi daje Pijaže analizirajući moralna suđenja kod dece. On polazi od pretpostavke o međusobnoj uslovljenosti celokupnog psihičkog života. Istovremeno Pijaže smatra da uzajamnost odnosa ljudi predstavlja jedan od glavnih izvora moralnosti. Iz odnosa deteta sa odraslima razvija se moralna heteronomija koja se zasniva na prinudi (do 7 - 8 godine). Odnosi su jednosmerni, dete poštuje autoritet starijih; tu je i moralni realizam: dete smatra normativno ponašanje objektivno datim. Ukratko, to je:

- autoritarna moralnost - biti dobar znači biti poslušan, moral je dužnost koja proizilazi iz poštovanja (ljubavi i straha) prema roditeljima; zapovesti su neprikosnovene;
- dete poštuje slovo, a ne duh normativa, rigidno prihvata pravila; merila dobrih i rđavih postupaka ne spori; krivica se "iskupljuje" kaznom;
- objektivizacija odgovornosti - važan je objektivni čin ponašanja a ne subjektivna namera, motiv; krivica se zasniva na na veličini objektivne štete.

Uočljivo je da je razvoj moralnosti uslovljen ukupnim, posebno kognitivnim razvojem, ali i obrazovno-vaspitnim uticajem. Ako roditelji naglašavaju nameru u ponašanju - deca i pre 7 - 8 godine shvate subjektivnu odgovornost. U prelaznoj fazi ona znaju da je loš postupak izvršen namerno - lošiji od slučajnog (zato predškolsko dete eksploatiše izgovor da se nešto "desilo slučajno", da bi izbeglo posledice kazne za prekršaj).

Druga, zrelija faza moralnosti počinje oko 10-te godine i njena osnovna odlika i tekovina je razvoj autonomije u moralnom rasuđivanju, dete shvata recipročnost i uzvratnost pravde. Biti dobar ne znači više biti poslušan, već pravedan a pravednost je dvosmernna. Gubi se moralni realizam, normativni ponašanja se shvataju kao unutrašnja obeležja ljudi. Pravila se mogu menjati ako se većina o tome dogovori. Razvija se uviđanje opštih posledica nemoralnog ponašanja. Sada laganje nije loše samo zbog kažnjavanja, krivice - već zbog mogućnosti gubljenja poverenja. Kod prestupa više nije pažnja samo na kazni krivca već na otklanjanju štete i obeštećenju žrtve.

Shvatanje Kolberga*, koji u analizi razvoja moralnosti polazi od učenja Pijažea, izloženo je u poglavlju o teorijama psihičkog razvoja i treba ga koristiti kao sastavni deo ovog poglavlja.

Humanistička teorija

Humanističko shvatanje razvoja moralnosti povezano je sa razvojem samoaktualizacije i vrednosnog sistema ličnosti. Autori ove orijentacije smatraju da nisu samo važni formalni principi morala, već koliko oni uvažavaju čovekovo unutrašnje biće, koliko poštuju bitne vrednosti čoveka. Oni zameraju što se u moralnom razvoju legalizuje ono što "jeste" a ne ono što "treba" u čovekovom moralnom razvoju. Humanisti autoritarnom pristupu suprotstavljaju samoaktualizaciju.

* Kolbergova teorija moralnog razvoja (str. 84).

Očigledno je da se ovde radi o dugotrajnom kompleksnom procesu razvoja (socijalizacije) ličnosti pa se nijedno izloženo shvatanje ne može prihvatiti kao ono koje je u potpunosti obuhvatilo i objasnilo razvoj moralnosti.

I kod razvoja moralnosti može se govoriti o sazrevanju i učenju. Pijaže (1960) ističe: "Svekolika moralnost sastoji se iz sistema pravila, a suštinu moralnosti treba tražiti u poštovanju koje jedna ličnost traži za ta pravila". I kod razvoja moralnosti odigrava se proces interiorizacije, na šta ukazuju istraživači koji tragaju za unutrašnjim regulatorima moralnog ponašanja, kao što su: moralna svest, vrednosti, moralno suđenje. Njihovi nalazi potvrđuju da je ispravno stanovište da se moralnost sastoji iz sistema pravila, a da se suština moralnosti može odrediti posredstvom osećanja, suđenja i ponašanja ličnosti. Pri tome istraživači ne zanemaruju i druge relevantne činioce, posebno se vodi računa o spoljašnjim činiocima i okolnostima, pa se uz primenu multivarijantne analize dobijaju sve validniji podaci.

Razvoj moralnih vrednosti dece i adolescenata

Novorođenče reaguje u skladu sa stepenom (ne)zadovoljenja svojih osnovnih potreba. Neki autori to označavaju "nultom" fazom moralnosti - norme mu ne znače ništa.

U *prvom detinjstvu* prevlađuje hedonizam - dete teži da čini ono što mu pričinjava zadovoljstvo; međutim, okolina reaguje prihvatanjem (nagrađivanjem) ili neprihvatanjem (kažnjavanjem) njegovih postupaka što postepeno dovodi da se dete pri kraju ovog perioda ponaša u skladu sa nekim opštim normama sredine. Ali ono još nema razvijeno unutrašnje osećanje dužnosti, a bez moralne svesti nema ni grize savesti.

Dete u toku *ranog detinjstva* obogaćuje obrasce ponašanja koji se uklapaju u zahteve sredine ali tek pri kraju ovog perioda počinju da se razvijaju pojmovi "dobar" postupak i "rđav" postupak. Međutim, mnoge "dobre" ili "rđave" postupke neće sâmo primetiti ili izdvojiti - ono ih tako shvata tek kad mu na to neko drugi posebno skrene pažnju.

Polazak u školu i potreba prilagođavanja normama ponašanja u novoj sredini označava prekretnicu u socijalizaciji deteta. Dete se još više uklapa u grupne norme ponašanja u školi i grupi vršnjaka. Oko desete godine počinje da shvata principe koji leže u osnovi standarda ponašanja. Prvo se javlja verbalno razumevanje tih principa a zatim se razvija sve snažnije unutrašnje osećanje pravde i dužnosti.

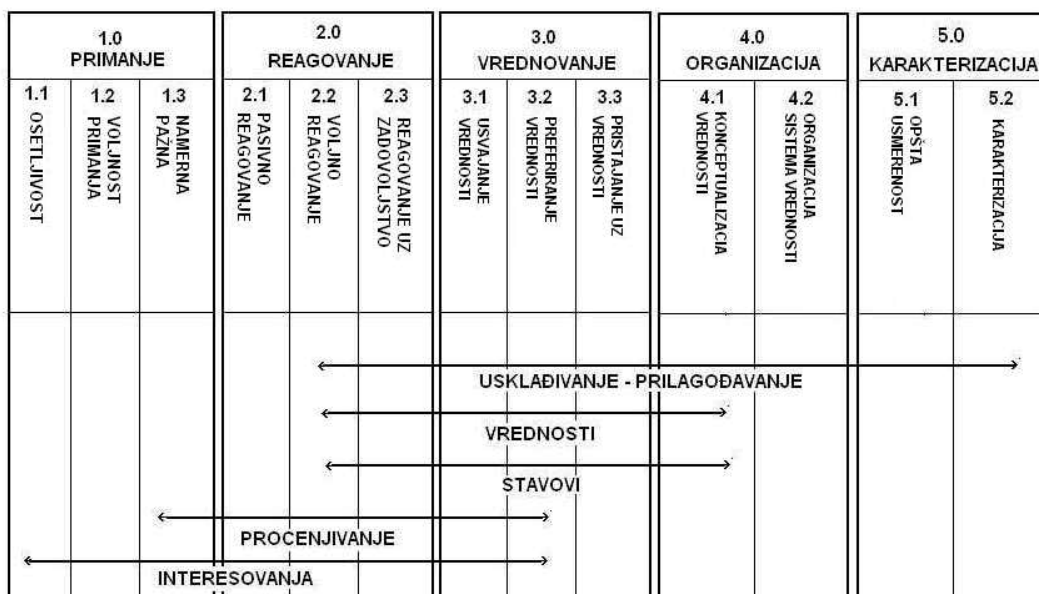
Vrednosti se određuju kao složene dinamičke strukture koje se formiraju i menjaju u socijalnoj komunikaciji i izražavaju (pr)ocenu subjekta o svemu saznatom. U skladu s tim su reakcije, pa su vrednosti izvor motivacije ličnosti. S obzirom da je određenje pojma "vrednosti" još uvek predmet rasprave, ukazujemo kako je njihovo formiranje koncipirano u taksonomiji za afektivno područje (Krathwohl et al. 1964). Na grafičkom prikazu (slika 112) ilustrovani su ciljevi i značenja pojmova u taksonomiji.

Autori daju hijerarhijski model vrednosti: primanje, reagovanje, vrednovanje, organizacija i karakterizacija. To je prikaz procesa interiorizacije vrednosti, gde razvoj teče po principu: od konkretnog ka apstraktnom. Pri tome se od početnih oblika reagovanja, preko usmerene pažnje, interesovanja za saznato, procenjivanja, mišljenja, stavova - stiže do vrednovanja i usvajanja vrednosti koje se konceptualizuju, organizuju u sistem i na vrhu čine životnu filozofiju ličnosti.

Bitan atribut vrednosti je *poželjnost* ("usvajanje", "preferiranje" i "pristajanje uz vrednosti"). Vrednosti imaju *integrativnu funkciju* jer formirani sistem vrednosti ima funkciju "opšteg usmeravanja", što predstavlja osnovu doslednosti ponašanja ličnosti. Autori nisu propustili ni priliku da vaspitačima ukažu na značajan element vrednosti:

njihovu funkciju u prilagođavanju gde služe kao orijentiri, kriterijumi i standardi u životu ličnosti, njenoj interakciji sa okolinom.

Slika 112: Ilustracija opštih pojmova taksonomije za afektivno područje (Krathwohl et al. 1964)



Shvatanja koja pod vrednosnim orijentacijama podrazumevaju smernice, uverenja i ciljeve koji regulišu aktivnosti ličnosti su pogodan okvir za tumačenje nalaza istraživanja razvoja moralnih vrednosti.

Dobri i rđavi postupci

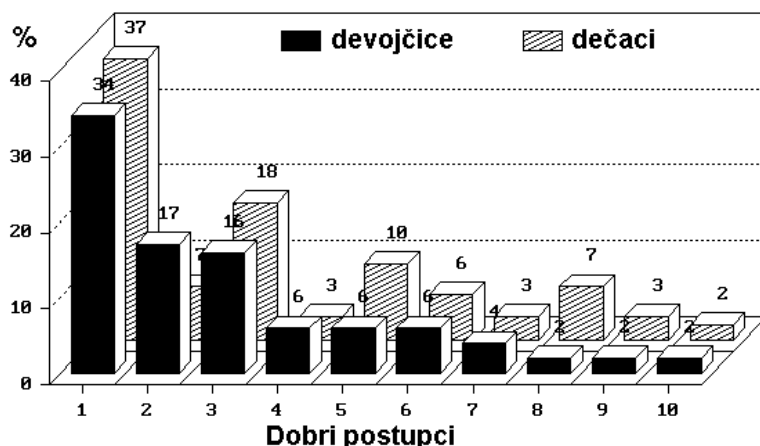
U empirijskom istraživanju provedenom na uzrastu učenika osnovne i srednje škole (Popović i Miočinović, 1977) od ispitanika je traženo da sami izaberu svoj "dobar" ili "rđav" postupak (doživljaj) i navedu razloge za takav izbor.

Rezultati istraživanja pokazuju da se na vrhu liste dobrih postupaka nalazi pružanje fizičko materijalne pomoći drugima (tabela 39, slika 113).

Tabela 39: Lista dobrih postupaka

Postupak	M		Ž	
	%	Rang	%	Rang
Fizičko-materijalna pomoć	37	1	34	1
Psihološko-socijalna pomoć	7	4	17	2
Uspeh u školi	18	2	16	3
Posedovanje pozitivnih osobina ličnosti	3	7	6	4
Bavljenje sportom, hobijem	10	4	6	5
Izvršavanje naloga roditelja	6	6	6	6
Pomoć i nega životinja	3	9	4	7
Vraćanje izgubljenih stvari	7	5	2	8
Sticanje znanja i veština	3	8	2	9
Poštovanje reda u školi i kući	2	10	2	10

Slika 113: Prikaz učestalosti navođenja dobrih postupaka (M i Ž) *

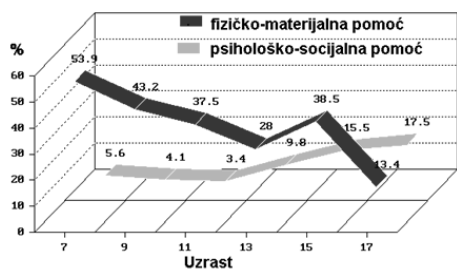


* U grafikonu brojevi dobrih postupaka označavaju: 1. fizičko-materijalna pomoć, 2. psihološko-socijalna pomoć, 3. uspeh u školi, 4. posedovanje pozitivnih osobina ličnosti, 5. bavljenje sportom, hobiem, 6. izvršenje naloga roditelja, 7. pomoć i nega životinja, 8. vraćanje izgubljene stvari, 9. sticanje znanja, 10. poštovanje reda u kući i školi.

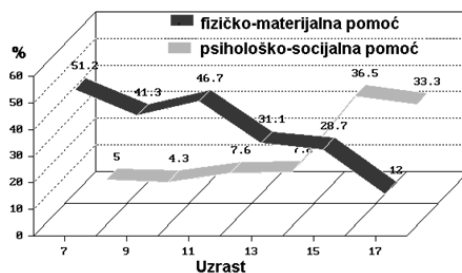
Nalazi istraživanja ukazuju da se sa uzrastom menja shvatanje o vrednostima pojedinih dobrih postupaka. Dok je u sedmoj godini pružanje fizičko-materijalne pomoći najbolji postupak za 53. 9% dečaka i 51. 2% devojčica, u sedamnaestoj godini on taj status ima samo kod 13. 4% mladića i 12. 0% devojaka (slika 114 a i b).

Obrnuta pojava je nađena kod pružanja psihološko-socijalne pomoći drugima. Kod dečaka to je u 7. godini najbolji postupak za 5% a u 17. godini za 17, 5%; kod devojaka u 7. godini za 5% a u 17. godini za 33, 3%. Ovi podaci istovremeno potvrđuju da se kod devojčica ranije razvijaju i pojedine psihološke karakteristike ličnosti.

Slika 114: Prikaz promena vrednovanja dobrih postupaka sa uzrastom



a. Učenici



b. Učenice

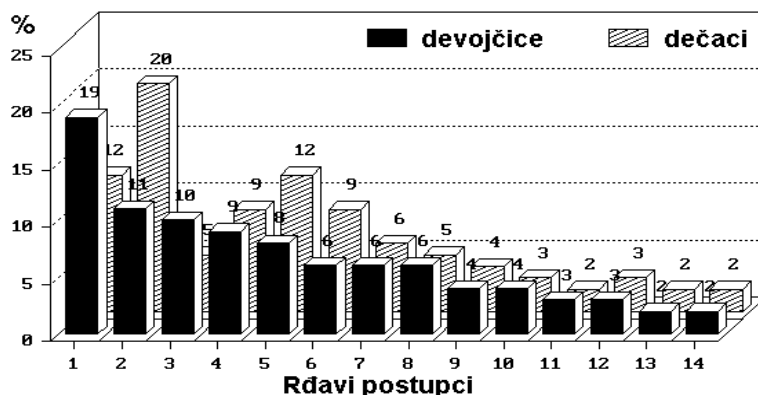
Na vrhu liste rđavih postupaka nalazi se *verbalna agresija* za učenice i *fizička agresija* za učenike (tabela 40, slika 115). Među rđavim postupcima slede: izazivanje materijalne štete (dečaci), neuspeh u školi (dečaci i devojčice), laganje (devojčice).

Tabela 40: Lista rđavih postupaka

Postupak	M		Ž	
	%	Rang	%	Rang
Verbalna agresija	12	3	19	1
Fizička agresija	20	1	11	2
Laganje	5	7	10	3
Neuspeh u školi	9	4	9	4
Izazivanje materijalne štete	12	2	8	5
Neizvršavanje naloga roditelja	9	5	6	6
Krađa	6	6	6	7
Kršenje reda u školi i kući	5	8	6	8
Posedovanje negativnih osobina ličnosti	4	9	4	9
Uskraćivanje fizičko-materijalne pomoći	3	10	4	10
Odavanje tajne	2	13	3	11
Uskraćivanje psihološko-socijalne pomoći	3	11	3	12
Mučenje životinja	2	12	2	13
Prestanak bavljenja omiljenom aktivnošću	2	14	2	14

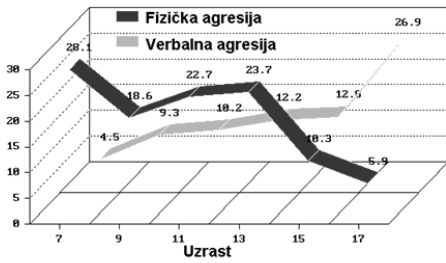
Sa uzrastom se menjaju i shvatanja o rđavim postupcima, posebno o verbalnoj i fizičkoj agresiji. Dok u 7. godini verbalnu agresiju samo 4, 5% dečaka smatra najlošijim postupkom, u 17. godini ona je na vrhu liste za 26, 9% mladića; istovremeno u 7. godini verbalna agresija je najlošiji postupak za 3, 7% devojčica a u 15. godini za 30, 4% i 17. godini za 23, 1% devojaka. Kod vrednovanja fizičke agresije situacija je obrnuta: 53, 9% dečaka u 7. godine izdvaja je kao najlošiji postupak a u 17 godini 13, 4%; kod devojčica u 7. godini fizičku agresiju izdvaja na prvo mesto 26, 2% a u 17. godini samo 0, 9% (slika 116).

Slika 115: Prikaz učestalosti navođenja rđavih postupaka (M i Ž) *

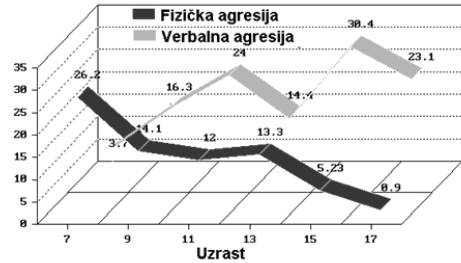


- U grafikonu brojevi rđavih postupaka označavaju: 1. verbalna agresija, 2. fizička agresija, 3. laganje, 4. neuspeh u školi, 5. izazivanje materijalne štete, 6. neizvršavanje naloga roditelja, 7. krađa, 8. kršenje reda u školi i kući, 9. posedovanje negativnih osobina ličnosti, 10. uskraćivanje fizičko-materijalne pomoći, 11. odavanje tajne, 12. uskraćivanje psihološko-socijalne pomoći, 13. mučenje životinja, 14. prestanak bavljenja omiljenom aktivnošću

Slika 116: Prikaz promena ocena rđavih postupaka sa uzrastom (M i Ž)



a. Učenci

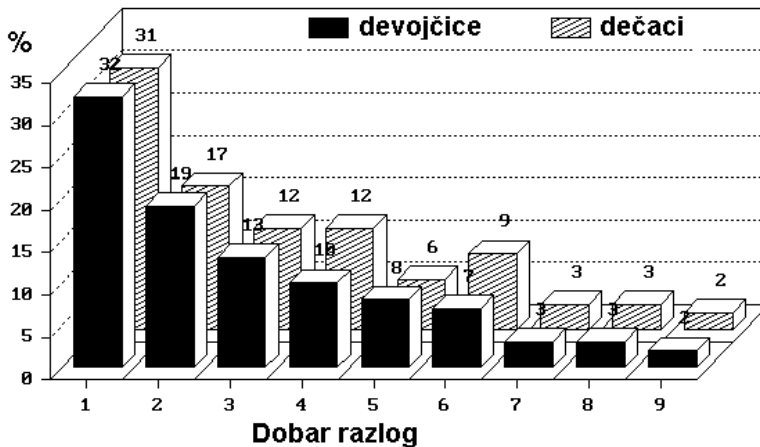


b. Učenice

Razlozi dobrih i rđavih postupaka

Najčešće navođen motiv ili dobar razlog karakterističan za ponašanje na mlađem uzrastu je *briga o drugima*, zatim dolazi *poštovanje autoriteta starijih* i *iskustvo dobre posledice po sebe*. Dobri razlozi za starije uzraste su: *zadovoljstvo sobom*, *predviđanje dobrih posledica po sebe*, *uzvratnost*, *uviđanje na osnovu stavljanja na tuđe mesto*, *ponašanje u skladu sa uzorom* i *prihvatanje opštih normi* (slika 117).

Slika 117: Lista razloga dobrog ponašanja (M i Ž) *

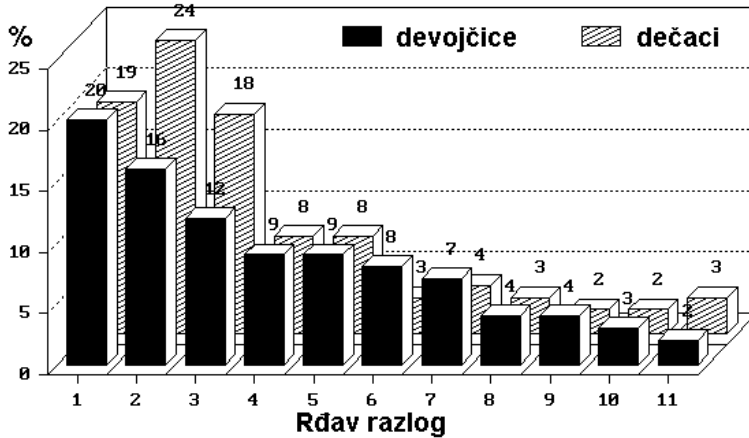


* U grafikonu brojevi razloga dobrog ponašanja označavaju: 1. briga o drugima, 2. zadovoljstvo sobom, 3. predviđanje dobrih posledica po sebe, 4. poštovanje autoriteta starijih, 5. uzvratnost, 6. iskustvo dobre posledice po sebe, 7. uviđanje na osnovu stavljanja na tuđe mesto, 8. prihvatanje opštih normi, 9. ponašanje u skladu s uzorom, 10. izbegavanje osećanja krivice.

Postupci su svrstani u rđave zbog sledećih razloga (slika 118):

- nepoštovanje autoriteta starijeg, vrednosti razbijenog predmeta, iskustva loše posledice po sebe (mlađi uzrast);
- nebrige o drugima, nezadovoljstva sobom, neuzvratnosti, odstupanja od uzora, uviđanja na osnovu stavljanja na tuđe mesto, osećanja krivice, kršenja opštih normi (stariji uzrast).

Slika 118: Lista razloga rđavog ponašanja (M i Ž) *



* U grafikonu brojevi razloga rđavog ponašanja označavaju: 1. nepoštovanje autoriteta starijih, 2. nebriga o drugima, 3. iskustvo loše posledice po sebe, 4. nezadovoljstvo sobom, 5. predviđanje loše posledice po sebe, 6. osećanje krivice, 7. neuzvratnost, 8. odstupanje od uzora, 9. vrednost razbijenog predmeta, 10. uviđanje na osnovu stavljanja na tuđe mesto, 11. kršenje opštih normi.

Autori smatraju da se fizička agresija konvertuje u verbalnu agresiju - za isti pokretački motiv promenio se način pražnjenja. Kod drugih se događa inverzija - dok sa uzrastom opada navođenje školskog uspeh kao dobrog dela, raste navođenje školskog neuspeha kao rđavog dela (Popović i Miočinović, 1977, str. 162-163).

U celini gledano nalazi otkrivaju tri perioda u razvoju moralnosti: od 7-9 godina (dominiraju konkretna dela, heteronomna moralnost); 11-13 godina (period promena, smena kriterijuma vrednovanja; 15-17 godina (dominiraju unutrašnji razlozi, nastaje apstraktna autonomna moralnost). Moglo bi se reći da su nalazi i zaključci ovog istraživanja u skladu sa Pijažeovom i Kolbergovom teorijom moralnosti.

RAZVOJ LIČNOSTI

Ličnost je jedinstvena organizacija osobina koja je u stalnom razvoju i dinamičkoj promeni. Razvoj se odvija pod uzajamnim uticajem faktora nasleđa, sredine i aktivnosti pojedinca. Olport naglašava da je ličnost "dinamička organizacija onih psihofizičkih sistema unutar individue koji određuju njeno karakteristično ponašanje i njen karakterističan način mišljenja" - njenu jedinstvenu podešenost prema svojoj sredini.

Razvoj ličnosti zahteva da se potencijali deteta razvijaju (*diferencijacija*) i da se skladno uključe u celovitu organizaciju koju nazivamo ličnost (*integracija*). U procesu nastajanja ličnost se stalno menja ali se menjaju i zahtevi koje joj postavlja sredina. U toj interakciji dete je aktivan učesnik koji je sposoban da do izvesne mere bira šta će iz sredine usvojiti - najpre zato što je osetljivije na neke draži nego na druge, a sa razvojem stiće sposobnost da to sve više čini svesno i voljno.

Počeci razvoja ličnosti

Za dete u prvoj godini života (novorođenče i odojče) se ne može reći da je ličnost koja ima "karakterističnu organizaciju psihofizičkih sistema", za malo dete možemo reći da ima "potencijalnu ličnost", da je "psihološko biće" koje već ima dispozicije i karakteristike koje čine njegove individualne osobine koje će dalje da se razvijaju. Najpre se ispoljavaju razlike u temperamentu beba: po načinu reagovanja na draži iz okoline, po načinu sisanja, po svojstvima plača, po ispoljenom stepenu energije. Ešli Montegju kaže: "Biti čovek nije status sa, već prema kome se neko rađa. Mora se naučiti da se bude čovek" (A. Montagu, 1950, prema: Šmit, 1992, str. 54).

Skoro sve poznate teorije psihičkog razvoja, uz naglašavanje različitih faktora, ističu značaj prvog detinjstva za ukupan razvoj, a posebno razvoj ličnosti (v. teorije psihičkog razvoja - Frojdovo i Eriksonovo učenje). Ako su odlike novorođenčeta i odojčeta takve da u najvećem stepenu zavise od brige i nege odraslih, onda je najpovoljnije da taj problem prve godine bude razrešen tako da dete ima pouzdan oslonac u "integritetu drugog" (Olport), da preko odgovarajuće nege, preko afektivnog vezivanja - kao primarne potrebe - stekne bazično poverenje (Erikson), što će biti najbolja osnova za uspostavljanje normalnog toka psihičkog razvoja, da se ostvari preduslov da se u kasnijim godinama razvije dobro integrisana ličnost, samoaktualizovana ličnost, zrela ličnost.

Razvoj svesti o sebi

U prvoj godini dete uspostavlja afektivnu komunikaciju sa osobama u svojoj okolini; ponaša se na "senzomotoran" način, ali ne izdvaja sebe iz okoline jer još nije formirano osećanje sebe. Sa ovladavanjem kategorijom objekta, u 8. mesecu, dete počinje da razlikuje sebe od okoline. Time dete počinje da izlazi iz stanja neizdiferenciranosti "ja" od fizičke okoline i ljudi. Najpre dete izdvaja ono što se nalazi van njega ili "ne-ja": predmete okoline i druge osobe. Identitet drugih prethodi samosvesti. Dete od 8 meseci plače kada se pojavi strana osoba a, nasuprot tome, pojava poznatih lica izaziva pozitivne socijalne reakcije: osmehivanje i radosno gukanje. Ovakvo diferencirano reagovanje prema različitim osobama nije samo pouzdan znak afektivnog vezivanja, privrženosti deteta za osobe koje se najviše bave njime. Dok Frojd ovo naziva afektivnim "izborom objekta", Hartman i Rapaport pojavljivanje ovih "objekatskih" odnosa opisuju kao uzajamne: stvaranje "ja" diferenciranog od osobe drugog i stvaranje drugog koji postaje objekt afektivnosti. Za Pijažea stvaranje "objekatskih" odnosa je u uskoj vezi sa nastajanjem sheme postojanog objekta, a ta afektivna decentracija je u uzajamnoj vezi sa saznajnom decentracijom. Pijaže u tom kontekstu tumači pojam "hospitalizacije", reakcije deteta na odvajanje od majke ili osobe

koja ga neguje. Odvajanjem se izaziva odsustvo faktora koji ima glavnu ulogu u razvoju; dete reaguje na "nedostatak podsticajnih međudejstava, naime ta međudejstva mogu da se vezuju za majku, no, ne samo za osobu koja je majka, već za jedan, ukoliko je stvoren, poseban način opštenja između jedne takve osobe sa svim svojim osobinama i deteta, pak, sa svojim" (Pijaže & Inhelder, 1990).

Olport veruje da je prvi vid samosaznanja deteta osećanje **telesnog ja**. Malo dete pored organskih senzacija iz unutrašnjih organa, mišića, zglobova - kada od 8. meseca počne da puzi, u dodiru i sudaru sa čvrstim predmetima, saznaje za granice svoga tela. Tako se telo prvo izdvaja i to "telesno osećanje ostaje doživotna kotva za našu svest o sebi" (Olport, 1991). Razvojni psiholozi preporučuju roditeljima da uz pomoć ogledala dovode dete u priliku da posmatra sebe; pored toga dete treba podsticati da imitira pokrete nevidljivih delova tela: usta, očiju, lica.

Jedan od najvažnijih oslonaca samosvesti je *lično ime*. Tokom druge godine ubrzano se razvija govor i drugi se detetu stalno obraćaju njegovim imenom. I samo dete počinje sebe da oslovljava svojim imenom, Tek krajem druge godine dete počinje da upotrebljava ličnu zamenicu "ja". Ali i tada, po nalazima ruskih psihologa, početna upotreba zamenice je sa glagolskim oblikom, kao da je u pitanju imenica: "Ja spava". Tek u narednoj, trećoj godini, lična zamenica Ja se pravilno upotrebljava, što je jedan od važnih znakova pojave **psihičkog ja** - osećanja trajnog identiteta sebe.

Jedan od važnih činilaca pojave samosvesti, formiranja ličnosti sa određenim osobinama i slikom o samom sebi, jeste odnos drugih ljudi prema detetu. Dečje osećanje sebe je proizvod ponašanja drugih prema njemu - drugi su ogledalo koje pomaže detetu da shvati da je određenih odlika, da je roditeljima sin ili kći, druga deca u porodici se prema njemu odnose kao prema bratu ili sestri a nepoznate osobe kao prema strancu. Vigotski (1966) kaže: "Prema tome možemo reći da mi postajemo "mi" kroz druge i da ovo pravilo ne važi samo za ličnost kao celinu, već i za razvoj svake pojedine funkcije".

Treći aspekt svesti o sebi je **potreba za autonomijom** i težnja deteta da preuredi socijalne odnose sa odraslima, što se javlja u trećoj godini. Dete je svesno svojih postignuća i demonstrira ih odraslima. Javlja se samocenjenje i ponos. Ako odrasli ne primećuju te dečje težnje javlja se izraženiji *negativizam*. Vigotski to naziva krizom treće godine. Dete se opire svemu što od njega traže odrasli. Razlog je što svaki predlog odraslih dete tumači kao ugrožavanje njegovog identiteta. Psiholog Levi navodi primer deteta, sa izraženim negativizmom u trećoj godini, koje je svako jutro odlazilo do kuće svoje bake da joj, bez ikakvog povoda, objavi: "Bako, ja neću!"

Na uzrastu između četvrte i šeste godine javljaju se još dva aspekta samosvesti: **proširenje sebe i slika o sebi**. Između treće i četvrte godine dete teži da se takmiči i nadmaša druge - javlja se potreba za samopoštovanjem i pohvalama. Uz to se javlja i osećanje posedovanja, vlasništva. Doživljaj vlastitosti se prenosi sa svog tela i sebe i na svoja odela, igračke, bliske osobe. Dete voli da kaže: "Moja mama ... moj tata ... moj autić ..."

U interakciji sa okolinom dete saznaje kakvo je ono, šta roditelji očekuju od njega i poredi to sa svojim ponašanjem. Na taj način se stvara početna, rudimentirana slika o sebi - jer dete još ne zamišlja kakvo bi i šta bi želelo da bude.

Pred polazak u školu javlja se kriza sedme godine - čiji je ishod da dete postaje svesno svoje socijalne uloge, javlja se **socijalno ja**. Međutim, po mišljenju ruskih psihologa, taj nivo samoocene i ocene uloga drugih je sličan spontanim pojmovima. A to znači da nema još dubljih uopštavanja, kritičke samoocene - više je u pitanju

samoosećanje, intuitivno saznanje. Ali i to je dovoljno za preuzimanje uloge đaka u sedmoj godini, odnosno za shvatanje uloge učitelja.

U periodu posle šeste godine, a posebno sa polaskom u školu, dete postaje svesno svoje sposobnosti mišljenja, da misli o mišljenju (refleksija). Otuda Olport ovaj aspekt samosvesti naziva "**ja kao razumni rešavalac**".

Poslednji aspekt u razvoju samosvesti vezan je za funkcionisanje formalnog mišljenja, za dalekosežne namere i udaljene ciljeve, i zato Olport to naziva "**samosvojnim težnjama**". Ovaj aspekt samosvesti je osnova integriteta ličnosti. U toj fazi ličnost je svesna svojih mogućnosti i osposobljena je za autonomiju u odnosima sa drugim ljudima.

Olport ističe da svih ovih sedam aspekata Ja čine "stanja jedne Ja relevantnosti koju osećamo". Zato je smatrao da ih treba spojiti jednim imenom i odabrao je naziv **proprium**, kojim obuhvata i Ja „kao objekat“ znanja i osećanja.

Formirano samosaznanje, Ja ličnosti, je subjektivni entitet koji omogućuje integraciju opažanja, osećanja i misli o vlastitoj ličnosti. Ono omogućuje:

- samoposmatranje,
- zauzimanje distance u odnosu na sebe i svoje impulse,
- formiranje pojma o sebi.

Među najvažnije izvore stabilnosti "Ja osećanja" dolaze odnosi drugih ljudi prema nama. Posle konflikta većina ima doživljaj konfuzije vlastite ličnosti. Takođe i nagla popularnost može voditi konfuziji u doživljavanju vlastite ličnosti i neodgovarajućeg ponašanja.

Ako je osoba u realnom životnom prostoru onda će JA biti najizraženiji deo tog prostora. Međutim, egocentrični imaju JA bliže centru nego refleksivni, koji imaju JA kao posmatrača. U jednom momentu mi smo svesni samo dela životnog prostora koji obuhvatamo pojmom psihološka situacija.

Nalazi o verodostojnosti opažanja sebe ukazuju da se najtačnije opaža telesno Ja. Nešto manje tačno opažamo kome "tipu" ljudi pripadamo po sposobnostima, navikama, stavovima ... kakav nam je status u grupi, kako nas drugi vrednuju. Inteligencija se doživljava suštinskijim delom JA, nego radne navike (marljivost). Svoje stavove i vrednosne orijentacije više vrednujemo od znanja stečenih u školi.

Kad nastane kriza, kad ličnost izgubi imovinu, dragu osobu, socijalni status - jedni se uz pridržavanje vrednosti i uverenja vraćaju u ravnotežu, a kod drugih ostaje samo strast za osvetom.

Idealno Ja, predstava koju čovek ima o sebi u budućem vremenu, kad ostvari bitne ciljeve, je značajan aspekt slike o sebi. Otuda i ima najviši nivo u hijerarhiji čovekovog JA, Međutim, tek *realna slika* o sebi omogućuje čoveku da se približi idealu samoaktualizacije. Ako čovek razvije potencijale koje ima i dobije priliku da ih primeni - produktivan je, zadovoljan je, kreativan je; ako nema prilike da ih iskoristi - frustriran je u znatno većoj meri nego čovek koji i nije razvio svoje potencijale.

Za funkcionisanje ličnosti i njenu motivaciju važno je da distanca između "idealnog Ja" i "realnog Ja" bude u zoni narednog razvitka - da su ciljevi ostvarljivi uz ulaganje napora i rešavanje date problem situacije. Takve osobe odlikuje formiran identitet i dobar integritet ličnosti.

Pojam **identiteta** se određuje kao jedinstvo ličnosti u toku jednog vremenskog perioda; kao karakteristike ličnosti bilo da su u planu jasne svesnosti, na njenoj periferiji ili pak u predelu nesvesnog.

Pod pojmom **integriteta** ličnosti se podrazumeva jedinstvena organizacija osobina ličnosti; proces tokom koga se organska, psihološka i socijalna svojstva kombinuju na višem nivou: integritet se ispoljava kroz radnu efikasnost i zadovoljstvo sobom.

Prema Olportu najširi pojam je organizam, on obuhvata ličnost a u njoj se odigrava svesno doživljavanje - svest, a ono čega smo neposredno svesni o sebi je JA.

Petofaktorski model ličnosti

Petofaktorski model ličnosti (Five Factor Model - FFM, Costa & McCrae, 1985) odnosno model Velikih pet (»Big five«, Digman, 1990; Goldberg, 1990) postao je dominantna paradigma u psihologiji ličnosti poslednjih godina, s obzirom na njegov teorijski, istraživački i praktični značaj.

Model pretpostavlja da se prostor bazične strukture ličnosti može opisati duž sledećih pet širih dimenzija:

- ◆ Neuroticizam (Neuroticism - N),
- ◆ Ekstraverzija (Extraversion - E),
- ◆ Otvorenost (Openness - O),
- ◆ Saradljivost (Agreeableness - A) i
- ◆ Savesnost (Conscientiousness - C).

Autori ovog modela pretpostavljaju da pet opisanih crta odražavaju »prirodne«, nearbitrarne klasifikacione kategorije ličnosti. Vrline ovog modela su njegova snažna empirijska utemeljenost i konceptualna obuhvatnost. Danas, uglavnom, postoji saglasnost oko konceptualnog statusa modela i instrumenata za merenje bazičnih crta ličnosti.

U osnovi pristupa proučavanju ličnosti u modelu "Velikih pet" je tzv. leksička hipoteza koja je poslužila za svrsishodnu selekciju varijabli za opis strukture i funkcionisanja ličnosti. Najvažnije dimenzije ličnosti su univerzalne i nepromenljive, pojavljuju se dosledno u različitim uzorcima, procedurama analize, kulturama, pa tako i u različitim jezicima. Model nastoji da predstavlja potpunu taksonomiju personalnih atributa, tako da uključuje i horizontalne i vertikalne karakteristike njihovih značenja.

Petofaktorski model integriše više metodskih pristupa koji su ranije bili prisutni: ideje o hijerarhijskoj organizaciji modela, leksičku hipotezu i oslanjanje na faktorsku analizu.

Osnovnih pet faktora nazivani su **domeni** (domains) koji podrazumevaju skupine različitih kognitivnih, afektivnih i biheioralnih dimenzija koje mogu da se grupišu na različite načine.

Aspekti (facets) su uže crte, hijerarhijski nižeg nivoa, koje bliže određuju sadržaj osnovnih domena (v. tabelu 41).

Dimenzije i aspekti FFM modela

- ◇ NEUROTICIZAM (N) – opšta tendencija da se dožive negativni afekti
- ◆ Anksioznost (N1) strašljivost; zabrinutost; napetost
- ◆ Hostilnost (N2) gnev, frustriranost, iritiranost i ogorčenost
- ◆ Depresivnost (N3) krivica, tuga, bespomoćnost i usamljenost
- ◆ Socijalna nelagodnost (N4) stid; uznemirenost; inferiornost

◆ Impulsivnost (N5) nemogućnost kontrole impulsa i nagona

◆ Vulnerabilnost (N6) osetljiv na stres; ranljiv; neotporan

◇ N+: preterano zabrinuta osoba, lako se uznemiri, teško se smiri, reaguje iracionalno, teže se prilagođava, slabije kontroliše impulse, osetljivija na stres i sklonija razvoju različitih mentalnih poremećaja

◇ N-: emocionalno stabilna osoba, prilagodljiva, staložena, otporna na stres

Tabela 41: Dimenzije i aspekti FFM modela (Costa & McCrae, 1997)

NEUROTICIZAM	EKSTRAVERTNOST	OTVORENOST/ INTELEKT	SARADLJIVOST	SAVESNOST
ANKSIJZNOST	TOPLINA	FANTAZIJA	POVERENJE	KOMPETENCIJA
HOSTILNOST	DRUŽELJUBIVOST	ESTETIKA	ISKRENOST	RED
DEPRESIVNOST	ASERTIVNOST	OSEĆANJA	ALTRUIZAM	DUŽNOST
SOCIJALNA NELAGODNOST	AKTIVITET	AKCIJA	POPUSTLJIVOST	POSTIGNUĆE
IMPULSIVNOST	POTRAGA ZA UZBUĐENJEM	IDEJE	SKROMNOST	SAMODISCIPLINA
VULNERABILNOST	POZITIVNE EMOCIJE	VREDNOSTI	BLAGA NARAV	PROMIŠLJENOST

◇ EKSTRAVERZIJA (E) – socijabilnost

◆ Toplina (E1) emocionalnost; prijateljska nastrojenost;

◆ Druželjubivost (E2) nastojanje da se bude okružen drugim ljudima

◆ Asertivnost (E3) dominacija; snaga; socijalni uspon

◆ Aktivitet (E4) brz tempo; snažni, energijom nabijeni pokreti;

◆ Potraga za uzbuđenjem (E5) žudnja za uzbuđenjem i stimulacijom

◆ Pozitivne emocije (E6) nastojanje da se iskuse pozitivne emocije kao što su radost, sreća, ljubav i uzbuđenje

◇ E+: Društveni, aktivni, vedri, pozitivni, pričljivi, vole uzbuđenja

◇ E-: Rezervisani, zatvoreni, odmereni, nezavisni

◇ OTVORENOST (O) – radoznalost u odnosu na spoljni svet, otvorenost prema unutrašnjim iskustvima

◆ Fantazija (O1) živa imaginacija; česta dnevna sanjarenja;

◆ Estetika (O2) jaka naklonost i oduševljenje za umetnost i lepo

◆ Osećanja (O3) visoka receptivnost za sopstvena osećanja;

◆ Akcija (O4) želja da se probaju različite aktivnosti; preferencija novine

◆ Ideje (O5) intelektualna radoznalost; otvorenost uma;

◆ Vrednosti (O6) otvorenost u odnosu na vrednosti; spremnost da se preispitaju socijalne, političke i religiozne vrednosti

◇ O+: maštovitost, intelektualna radoznalost, osetljivost za lepo, preferencija novog i nekonvencionalnog, kritični prema autoritetu i dogmama, u oblasti političkih stavova: liberalni, progresivni

◇ O-: rigidni, skloni tradiciji, konvencionalni, preferiraju poznato i provereno u odnosu na novo, snažnije povlače granicu između svoje grupe i "svih ostalih", imaju tendenciju ka autoritarnosti, lakše razvijaju stereotipe

- ◇ SARADLJIVOST (A) – osobine koje dolaze do izražaja u međuljudskim odnosima
- ◆ Poverenje (A1) vera da su drugi ljudi poštteni i dobronamerni
- ◆ Iskrenost (A2) iskrenost, poštenje, čestitost
- ◆ Altruizam (A3) aktivna briga za dobrobit drugih;
- ◆ Popustljivost (A4) inhibicija agresivnosti; poštovanje drugih;
- ◆ Skromnost (A5) skromnost, povučenost
- ◆ Blaga narav (A6) simpatija i briga za druge; humanost;
- ◇ A+: kapacitet da se izgrade bliski, iskreni odnosi sa drugima, odsustvo agresivnosti, kompetitivnosti, spremnost da se pomogne i sposobnost da se saoseća
- ◇ A-: nedostatak saosećanja prema drugima, nesocijalizovana agresivnost, veoma nizak skor upućuje na mogućnost psihopatskih tendencija ličnosti

◇ SAVESNOST (C) – sposobnost samokontrole i disciplinovanog stremjenja ka definisanim ciljevima

- ◆ Kompetencija (C1) osećaj sopstvene efikasnosti, snage, sposobnosti; poverenje u sebe
- ◆ Red (C2) čistoća, urednost, dobra organizovanost
- ◆ Dužnost (C3) ponašanje vođeno osećajem dužnosti i etičkim principima;
- ◆ Postignuće (C4) visok motiv za postignućem i nivo aspiracije;
- ◆ Samo-disciplina (C5) sposobnost da se počne i završi neki posao;
- ◆ Promišljenost (C6) dispozicija da se pažljivo promisli pre nego što se krene u neku akciju.
- ◇ C+: osoba koja je organizovana, ima jasne i visoke ciljeve kojima teži unatoč ometanjima, ima poverenje u sebe i svoje sposobnosti. C+ je povezano sa akademskim i profesionalnim uspehom
- ◇ C-: osoba sa niskim motivom postignuća, sklonija hedonističkoj orijentaciji, bezbrižnija u pogledu ostvarivanja ciljeva

Različita kros-kulturalna istraživanja su dala potvrdu tezi o univerzalnosti bazičnih dimenzijau različitim kulturama gde se koriste različiti jezici. NEO PI-R je preveden na različite jezike i korišćen u prikupljanju podataka.

Rezultati navedenih studija (tabela 42) snažno govore u prilog replikabilnosti bazične strukture licnosti nezavisno od kulturnih i jezičkih tradicija u kojima su pojedinci odrasli. Međutim, nisu potvrđena očekivanja socijalnih konstruktivista o presudnoj formativnoj ulozi jezika i kulture na individualne razlike u bazičnoj strukturi ličnosti.

Tabela 42: Koeficijenti faktorske kongruencije sa američkim normativnim uzorkom (prema Costa & McCrae, 1997)

Jezik	DIMENZIJE FFM				
	N	E	O	A	C
Nemački	.97	.96	.96	.97	.98
Portugalski	.98	.89	.89	.93	.96
Hebrejski	.98	.92	.96	.94	.95
Kineski	.97	.93	.92	.93	.97
Korejski	.97	.94	.94	.95	.96
Japanski	.94	.78	.92	.68	.92

Činioci razvoja ličnosti

I razvoj ličnosti se odvija u interakciji faktora nasleđa, sredine i aktivnosti pojedinca. Pošto je već bilo reči o ovim faktorima ovde izdvajamo neke od nalaza koji govore o uticaju pojedinih socijalnih činilaca.

Uticaj porodične sredine

Pek i saradnici izdvajaju dimenzije porodične dinamike prema njihovom stepenu povezanosti sa razvojem ličnosti:

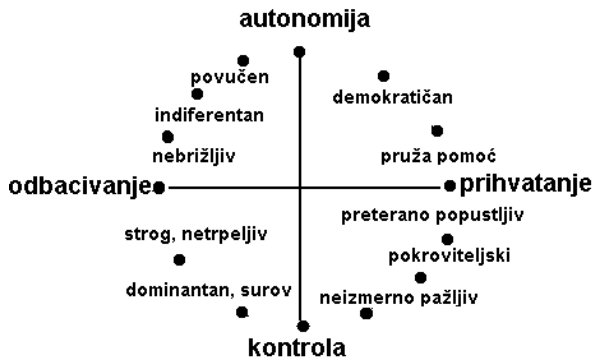
Tabela 43: Povezanost porodičnih dimenzija sa razvojem ličnosti

Dimenzija	r
• uzajamno poverenje	0.64
• konzistencija	0.58
• demokracija	0.26
• blagost/grubost	0.16

Dete koje raste u neharmoničnoj porodici u nepovoljnoj je situaciji jer nema prilike da se identifikuje i razvija po uzoru na roditelja, nema realne nagrade za oblike ponašanja koji se razvijaju uz podršku i odobravanje, nema ni dosledne kazne za prekršaje moralnog kodeksa.

Masen i saradnici (1984) dolaze do dve osnovne dimenzije porodičnih odnosa: prihvatanje - odbacivanje i autonomija - kontrola (slika 119).

Njihovi nalazi ukazuju da su deca najbolje napredovala ako se roditelji i dete nalaze u toplim uzajamnim odnosima, kada se kao osnovna sredstva vaspitanja pojavljuju pažnja i podsticanje i objašnjavanje postupaka.



Slika 119: Shema klasifikacije ponašanja roditelja

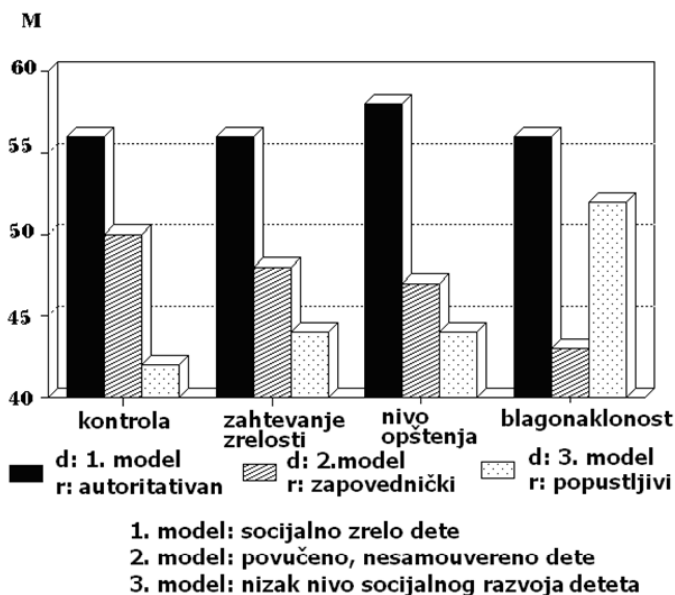
Masen i saradnici analiziraju i rezultate ispitivanja drugih autora o efektima različitih modela ponašanja roditelja na socijalizaciju dece. Nalazi pokazuju da autoritativni stil ponašanja roditelja (1. model ponašanja roditelja) utiče na formiranje socijalno zrelog ponašanja deteta (1. model ponašanja deteta). Roditelji koji su sledili ovaj model ponašanja sakupili su najveći broj poena po sva četiri ispitivana obeležja: kontrola, zahtevanje zrelosti, nivo opštenja i blagonaklonost. Oni su se odnosili prema svojoj deci

nežno, toplo i sa razumevanjem, blagonaklono i puno su sa njima opštili, kontrolisali deca da usvoje ponašanja koja oni podržavaju, ali da ih svesno prihvate (videti tabelu 44 i sliku 120).

Drugi model čine roditelji zapovedničkog, autokratskog stila - čija deca su nedovoljno samouverena, povučena i nepoverljiva (2. model). Treći model označava popustljivo ponašanje roditelja, što za posledicu ima nizak nivo socijalnog razvoja deteta - jer ova su deca ispoljila najmanju samouverenost, najniži nivo kontrole i zrelosti ponašanja (3. model).

Tabela 44: Uporedni pregled modela ponašanja roditelja i ponašanja deteta

Model roditelja	Model deteta		
	1	2	3
1. Autoritativan	Socijalno zrelo dete		
2. Zapovednički		Povučeno, nesamouvereno dete	
3. Popustljivi			Nizak nivo socijalnog razvoja deteta



Slika 120: Uporedni pregled ponašanja roditelja/model ponašanja dece (prema: Baumrind, 1973)

Autori na sledeći način određuju sadržaje ponašanja roditelja kod ispitivanih obeležja:

- *kontrola*: uticanje na postupke deteta da se u ponašanju pridržava prihvaćenog kodeksa;
- *zahtevi zrelosti*: vršenje pritiska da postupci deteta budu visokog socijalnog i emocionalnog nivoa;
- *nivo opštenja*: roditelji se služe objašnjavanjem svojih stavova da bi dobili željeno ponašanje deteta;
- *blagonaklonost*: roditelj je zainteresovan, topao, saoseća i raduje se sa detetom.

Široko su izučavana tri tipa uticaja roditelja:

- ◆ upotreba vlasti, to jest prinude;
- ◆ takozvana induktivna tehnika, koja se realizuje u vidu objašnjenja;
- ◆ lišavanje roditeljske ljubavi.

Rezultati tih ispitivanja su jasno pokazali da ponašanje dece u osnovi zavisi o čitavog kompleksa vaspitnih interakcija (uticaja). Obe grupe roditelja - autoritativni i zapovednički - nastoje da kontrolišu decu, ali to ostvaruju različitim načinima.

Zapovednički roditelji isključivo se uzdaju u upotrebu sile, traže da se dete potčinjava bez razmišljanja.

Autoritativni, obrnuto, koriste induktivnu tehniku vaspitanja. Oni uvažavaju mišljenje dece, odazivaju se na njihove probleme, dozvoljavaju deci da ispolje samostalnost i inicijativu.

Međusobni odnosi dece

Masen i saradnici (1984) naglašavaju da porodična socijalizacija ne zavisi samo od međusobnih odnosa roditelja i deteta. Nalazi pokazuju da je uticaj rođene braće i sestara veoma veliki, posebno na decu uzrasta od 2 - 10 godina. Braća i sestre uspostavljaju određene norme ponašanja, predstavljaju modele za podražavanje, daju savete koji se prihvataju i igraju dopunsku ulogu u razvijanju i usavršavanju navika opštenja. Oni međusobno poveravaju svoje tajne i pružaju jedno drugom podršku u periodu emocionalnih stresova. Ali u tim odnosima ima i konfliktnih situacija iz kojih se izlazi sa iskustvima kako treba rešavati sporove.

Formiranje ličnosti deteta zavisi od uzajamnih odnosa koji nisu jednaki za svu decu: prvenče, srednje dete, najmlađe dete. Rođenjem novog deteta menja se porodična struktura i karakter međudejstava u uzajamnim odnosima njenih članova.

Roditelji se najviše bave **prvencem**, poklanjaju mu najviše pažnje, uporno ga podstiču, češće razgovaraju s njim - ali i više zahtevaju i očekuju od njega. Prvencu je najčešće model za podražavanje roditelj a kasnije učitelj, dok su za ostalu decu uzori roditelj i stariji brat ili sestra. Prvenče u poređenju sa ostalom decom ima jači motiv postignuća, tešnje je vezano za porodicu i ume da sarađuje, savesnije je, odgovornije, manje je agresivno i lako pruža pomoć drugima.

Mlađoj deci (drugom, trećem ...) roditelji se obraćaju drugačije nego prvencu - njihov odnos i način vaspitanja su pod uticajem prethodno stečenog iskustva. Mlađa deca su u situaciji da moraju da uzimaju u obzir interese i želje starije dece, da bi opštila i slagala se sa njima. U odnosima sa starijom decom mlađa stiču neophodne socijalne veštine i ona su, otuda, u odnosima sa vršnjacima socijalno prilagođenija, komunikativnija, nego prvenci.

Sa rođenjem drugog deteta privilegije starijeg brata ili sestre prestaju ili se ograničavaju. Starije dete mora sada da se bori za pažnju roditelja, ali ne samo njih, jer i okolina u većoj meri obraća pažnju na mlađe dete.

Odnosi roditelja sa svakim detetom, posebno majke, odražavaju se na odnose između dece. Longitudinalne studije pokazuju da se početni odnosi starije dece prema mlađoj stabilno održavaju. Starije dete koje pokazuje (ne)prihvatanje mlađeg u prve tri nedelje od njegovog rođenja, pokazuje socijalno (ne)poželjno ponašanje i kada ono napuni 14 meseci. To ukazuje na važnost pripremanja i prilagođavanja starijeg deteta pre i neposredno posle rođenja mlađeg.

Odnosi braće i sestara na predškolskom uzrastu odlikuju se time što starije stremi vođstvu, bilo da su u pitanju korisne akcije ili neposlušnost. Starija braća održavaju svoje prvenstvo, češće nego devojčice, koristeći fizičku snagu; starije sestre su više sklone objašnjavanju, ispoljavanju razumevanja. Dečaci koji rastu uz starijeg brata u većoj meri ispoljavaju interesovanja svoga pola, nego devojčice koje rastu uz stariju sestru. Devojčice koje imaju starijeg brata su častoljubivije, agresivnije, sa više maskulinih crta, ali bolje rešavaju i testove inteligencije, nego vršnjakinje koje su rasle uz starije sestre. Devojčice, starije sestre, su bolje u ulozi "učitelja", pokazuju više empatije, raspolazu sa više povratnih informacija. Ako je više dece u porodici mlađa deca za obučavanje radije traže pomoć starije sestre, nego starijeg brata (Mussen et al., 1984).

Nepotpuna porodica

Posebni problemi nastaju kada dođe do raspada porodične zajednice: razvoda, smrti jednog od roditelja, dužeg odvajanja od kuće. Jedna trećina američkih porodica postaje nepotpuna pre nego što deca napune 18 godina života (Mussen et al., 1984). U razvedenim brakovima deca uglavnom ostaju sa majkom (u 90% slučajeva), koja dobija decu na staranje. Međutim, uporedo sa porastom broja razvoda, raste i broj ponovnog ulaženja u brak razvedenih osoba. To često dovodi do složenog seta porodičnih odnosa u koje ne ulaze samo očuh i maćeha, deca iz prethodnih brakova, već i babe, dede ...

Nalazi ukazuju da osobenosti razvoja ličnosti u nepotpunoj porodici zavise od pola i uzrasta deteta, razloga koji su doveli do raspada porodice, odnosa majke-oca, od toga da li u porodici ima još dece, rođaka koji u nekoj meri mogu da zamene oca ili majku.

Dečaci sa mnogo više posledica proživljavaju odsustvo oca nego devojčice. Dečaci koji se razvijaju bez oca pokazuju znakove zaostajanja u socijalnom, emocionalnom i kognitivnom razvoju. Takvi dečaci ispoljavaju manje maskulinih crta, manju samostalnost a više su nemirni i agresivni nego vršnjaci iz potpune porodice.

Osobine devojčica koje rastu samo uz majku malo se po čemu razlikuju od vršnjakinja iz potpunih porodica. Međutim, ove devojčice manje su uspešne na testovima kognitivnih sposobnosti. I dečaci i devojčice koje rastu samo sa majkom imaju razvijenije verbalne sposobnosti nego numeričke.

Nalazi ukazuju da na decu i na njihov razvoj negativno utiču konflikti roditelja koji su prethodili razvodu ili se nastavljaju posle razvoda - oko podele imovine, poretka viđanja dece ... Longitudinalna ispitivanja su pratila da li su veće negativne posledice za decu ako žive u potpunoj porodici sa roditeljskim "kavgama" ili u nepotpunoj porodici, nakon razvoda. Nalazi ukazuju da su negativnije posledice po razvoj deteta izazvale dve godine života u "potpunoj" porodici sa konfliktima roditelja.

Kako deca reaguju na pojavu očuha ili maćeha, u novom braku roditelja? Ispitivanja pokazuju da deca na uzrastu od 9-13 godina najburnije (negativno) reaguju na ponovni brak roditelja. Međutim, ako su deca mlađa ili starija od ovog uzrasta, lakše se

prilagođavaju i stižu se povoljniji uslovi za razvoj u porodici sa novim uspešnim brakom, nego u nepotpunoj porodici. Ponovo udate majke bile su nežnije, određenije u zahtevima prema sinovima, nego razvedene majke koje nisu "preudesile" svoju sudbinu. Novi brak nije samo prilika da se ublaže materijalne teškoće, već da se prevlada samoća, dobije podrška za rešavanje problema i odvoji više snage i vremena za decu. Ali, nije svaki novi brak uspešan. U jednom broju slučajeva on je još više komplikovao odnose, posebno kad se udruže dva nezrela partnera sa decom iz prethodnih brakova (Mussen et al., 1984).

Uticao vršnjaka

Vršnjaci imaju značajan uticaj na razvoj ličnosti i ponašanje deteta i adolescenta. Pri ovome se posebno misli na vršnjake sa kojima se dete druži. Grupa vršnjaka je manje određena socijalna grupa od porodice i otuda je istraživačima teže da steknu uvid u njihove odnose. Zato i postoji veća razlika autora u proceni uticaja vršnjaka na razvoj ličnosti. Dok jedni smatraju da su vršnjaci u periodu adolescencije uticajni faktor od porodice, drugi misle da vršnjaci samo pojačavaju i kristalizuju već ranije ispoljene tendencije u ponašanju koje je dete steklo u porodici. Uključivanje u grupu vršnjaka smatra se prvim ozbiljnijim testom relativne zrelosti ličnosti na određenom uzrastu. Istovremeno doprinos vršnjaka nije samo stvaranje optimalnih uslova za samoocenu; opštenje i zajednička delatnost sa vršnjacima dozvoljava da se vrednuju i usvoje ili odbace odgovarajući postupci, ovlada veštinama koordiniranja svojih radnji sa akcijama drugih. Na taj način formiraju se realni stavovi prema sebi, prema društvu, prema školi, seksu i suprotnom polu. Međutim, deca koja do uključivanja u grupu vršnjaka nisu postigla potreban stepen zrelosti imaju teškoća u prilagođavanju na grupne norme.

U školskom uzrastu krug drugova počinje da se uvećava a privrženost postaje stabilnija. U sve većoj meri druženja su orijentisana na dostizanja zajedničkog cilja. Opštenje postaje uspešnije zbog toga što deca počinju da shvataju motive postupanja vršnjaka, što doprinosi stvaranju uzajamnog razumevanja.

Na mlađem školskom uzrastu (6-8 godina) obrazuju se neformalne grupe sa određenim pravilima ponašanja ali one nisu trajne. U periodu odrastanja (10-14 godina) grupe vršnjaka postaju stabilnije, odnosi se sada zasnivaju na strogim pravilima, veću ulogu igra sličnost interesa. Na ovom uzrastu mladi se više drže međusobno nego sa odraslima. Adolescent sam traži i bira prijatelja. Nov kvalitet odnosa čini uzajamno razumevanje i, što je posebno važno, poštovanje razlika među ličnostima. Odnos postaje sastavni deo prijateljstva, što je samo jedan vid uzajamnog razumevanja. Intimnost je sledeća značajna odlika novog kvaliteta odnosa. Ona je uslov za poverenje, osećanje prihvaćenosti i spremnosti za pružanje podrške. Ako se posumnja u poverenje onda je veza znatno ugrožena ali se ne kida odmah, kao u detinjstvu, već se razgovara o nesporazumu i često prevazilaze smetnje. Devojke su češće spremne da se povere nego mladići. Kroz ovakve procese druženja ostvaruju se važne funkcije prijateljstva:

- *dogovorno vrednovanje* - uzajamno poveravanje radi dobijanja komentara i evaluacije, bez rizika od konflikta - kao kad se doživljaj poveri roditelju;
- *građenje principa bliskih prijateljskih veza*: - međusobnog poštovanja, - poverenja, - zainteresovanosti za ono što se prijatelju dešava;
- *princip individualizacije* - osamostaljivanja, ali ostajanja u vezi sa prijateljem, bez potrebe udaljavanja, kao pri individualizaciji u porodici.

Uticao škole

Škola je značajan integrišući faktor socijalizacije kao društvenog procesa u kome deca i adolescenti dostižu društvene norme i pravila ponašanja u društvu, osnovne principe uzajamnih odnosa među ljudima. U školi deca nauče da osim ličnih postoje i interesi njihove grupe, ali i još širi interesi, o kojima moraju voditi računa kad postavljaju neke zahteve.

Škola može značajno da stabilizuje osećanje sigurnosti ali je preduslov za to da dete bude prihvaćeno od nastavnika i vršnjaka i da je uspešno u školi. Kada dete nije prihvaćeno i kada doživljava neuspeh u školi, kumulativno se pogoršava slika o sebi, javlja se emocionalna nestabilnost, agresivnost ili povlačenje. Takvi učenici ne realizuju intelektualne i druge potencijale i zaostaju u ukupnom razvoju ličnosti.

□ U narednom prilogu dajemo uporedni pregled različitih metoda podsticanja učenika u školi (Mussen et al., 1984):

Tabela 45: Efekti različitih načina podsticanja učenika

Efektivno podsticanje učitelj → učenik	Neefektivno podsticanje učitelj → učenik
1. Ostvaruje se stalno.	1. Ostvaruje se od slučaja do slučaja.
2. Pohvala se saopštava čim je zaslužena.	2. Pohvala se saopštava uopšteno.
3. Nastavnik pokazuje zainteresovanost za uspeh učenika.	3. Nastavnik poklanja minimalnu formalnu pažnju uspehu učenika.
4. Nastavnik podstiče dostizanje određenih rezultata.	4. Nastavnik podstiče učešće u radu uopšte.
5. Rezultate saopštava vrednujući ih po značaju.	5. Daje učenicima obaveštenja o rezultatima ne ističući njihovu vrednost.
6. Usmerava učenike na veštine organizovanja učenja u cilju postizanja boljih rezultata.	6. Usmerava učenike na takmičenje dajući rezultate svih i mogućnost upoređivanja.
7. Nastavnik daje uporedni pregled prošlih i sadašnjih dostignuća konkretnog učenika.	7. Dostignuće učenika ocenjuje se u odnosu na uspeh drugih.
8. Podsticaj konkretnom učeniku srazmeran je njegovom uloženom naporu.	8. Podsticaji ne zavise od uloženog napora učenika.
9. Povezuje dostignuti uspeh sa uložnim naporom, ukazujući da takav uspeh može biti dostizan i ubuduće.	9. Povezuje postignuti rezultat samo sa postojanjem sposobnosti ili povoljnih okolnosti.
10. Utiče na motivacionu sferu oslanjajući se na unutrašnju motivaciju: interesovanja, radoznalost, zadovoljstvo koje prati proces učenja i rešavanja zadataka.	10. Oslanja se na spoljašnju motivaciju: pohvalu, pobeđu u takmičenju, dobijenu ocenu ili nagradu.
11. Skreće pažnju učenika na to da povećanje uspešnosti zavisi od realizacije potencijalnih mogućnosti učenika.	11. Skreće pažnju učenika na to da njegovo napredovanje u učenju zavisi od truda nastavnika.
12. Doprinosi da se pojavi zainteresovanost za nove aktivnosti, kada je prethodno urađeno.	12. Prisiljava učenika na proces učenja, što ga udaljava od prihvatanja neophodnosti postojanog rada.

ADOLESCENCIJA

Psihologija adolescencije, naučno proučavanje razvoja psihičkog života u prelaznom periodu od detinjstva do ranog odraslog doba (približno između 11.-13. i 23.-24. godine), konstituisana je na početku dvadesetog veka. To znači da adolescencija koja obuhvata: predpubertet, pubertet, srednju i kasnu adolescenciju nastaje tek u modernom društvu. Sve do početka 20. veka adolescencija nije bila formalno definisana kao poseban period. Stenli Hol je 1904 publikovao prvu studiju o adolescenciji. Ranije je preovlađivalo shvatanje da sa pubertetom prestaje detinjstvo a počinjao period odraslosti.

Savremena razvojna psihologija ne shvata adolescenciju kao artefakt; ona ne prihvata ni stav da je to "period bura i oluja", već o adolescenciji govori kao o periodu odrastanja - kako fizičkog tako i psihičkog. Pri tome se uzima u obzir kulturno-istorijski kontekst i uvažavaju individualne specifičnosti razvoja svakog pojedinca. Za ovaj novi pristup zaslužni su i antropolozi koji su ukazali da se procesi socijalizacije bitno razlikuju u predindustrijskom, industrijskom i postindustrijskom periodu. U savremenom tehnološkom društvu i odrasli i mladi moraju da ispolje sposobnost sučavanja sa promenama, da prihvataju novine i prilagođavaju strategije za novonastale probleme.

Mladi danas ranije i biološki sazrevaju, što se dovodi u vezu sa porastom zdravstvenog i ukupnog standarda življenja, ali znatno kasnije ulaze u period odraslosti zbog produžene pripreme za zahteve svakodnevnog i profesionalnog života.

Razdoblje puberteta odlikuje intenzivan fizički razvoj i dostizanje polne zrelosti. Adolescencija obuhvata i dostizanje ostalih vidova zrelosti - to je period svih razvojnih promena kojima se prelazi od detinjstva do odraslosti. Lakše je odrediti početak adolescencije, po vidljivim telesnim promenama, nego gornju granicu - koju određuje dostizanje relativne psihološke zrelosti: intelektualne, emocionalne, socijalne i psihoseksualne zrelosti.

Razvojni psiholozi adolescenciju obično dele na:

- ranu adolescenciju (do približno 14. godine),
- srednju adolescenciju (do približno 17. ili 18. godine),
- poznu adolescenciju (do približno 22. ili 24. godine).

Razvojni zadaci adolescencije su:

- prilagođavanje na telesne promene;
- izgrađivanje emocionalne nezavisnosti od porodice i drugih;
- oblikovanje socijalne polne uloge;
- razvijanje intelektualnih veština i postizanje intelektualne zrelosti;
- oblikovanje novih i stabilnih socijalnih odnosa sa vršnjacima;
- postizanje veština komuniciranja i razvoj socijalno odgovornog ponašanja;
- profesionalno opredeljenje i oblikovanje odnosa prema radu i pozivu;
- priprema za sticanje ekonomske nezavisnosti;
- priprema za brak i porodične obaveze;
- stvaranje nove slike o sebi koja uključuje nastale promene;
- formiranje ličnog identiteta (što se smatra ključnim zadatkom adolescencije);
- stvaranje vlastitog pogleda na svet i oblikovanje vrednosnih usmerenja.

(Ne)uspešno ovladavanje razvojnim zadacima vodi do socijalnog (ne)odobravanja, predstavlja (ne)prilagođeno ponašanje u društvu, a na nivou pojedinca dolazi do njegovog subjektivnog (ne)zadovoljstva. Od uspešnosti ovladavanja razvojnim zadacima ovog perioda zavisi i kako će pojedinac savladivati razvojne zadatke u narednom razvojnom periodu.

Promene u adolescenciji

Fizički razvoj

Uz nagle telesne promene (visine i težine), javljanje primarnih i sekundarnih polnih karakteristika - menja se slika o svome fizičkom izgledu (fizičko Ja), što dovodi do opšteg (ne)prihvatanja sebe i (ne)zadovoljstva sobom. Devojke su osetljivije na (ne)povoljnu sliku o sebi. Posebno reaguju na svojstva koja su atipična za vlastiti pol.

Postoje vremenske razlike početka i završetka faze puberteta kod devojčica i dečaka. Prosek za devojčice je 12-14 godina a za dečake 13-15 godina. Razvojni psiholozi posebno analiziraju **posledice ranog/kasnog početka puberteta** na psihički razvoj, posebno socijalni razvoj.

I kod promena u fizičkom razvoju prisutna je heterohronija. "Skok rasta" počinje na različitom uzrastu, kod jednih on može početi onda kada se kod drugih završava. Isto tako, kao i skok rasta, polno sazrevanje može početi kod dečaka i devojčica na različitom uzrastu. Zbog toga su i *psihološki aspekti ranijeg i zakasnelog sazrevanja kod dečaka i devojčica* predmet izučavanja razvojnih psihologa.

Dečaci koji rano sazrevaju imaju početne prednosti u socijalnim odnosima i kontaktima, ali zbog preranog ulaska u odraslost kasnije mogu biti rigidniji ako se jave potrebe prilagođavanja - tada žele da zadrže status uspešnosti bez osetljivosti na socijalni kontekst.

Dečaci koji kasno sazrevaju imaju početne probleme adaptacije ali postepeno sazrevanje ih dovodi na viši nivo socijabilnosti. Međutim, tipičan pubertetski konflikt "nezavisnosti - zavisnosti" traje kod njih obično duže, nego kod dečaka sa ranim sazrevanjem.

Devojčice koje rano sazrevaju mogu različito reagovati. Formirana fizička privlačnost može ih uvesti u socijalne odnose karakteristične za nešto starije devojke, ali će zato preskočiti neka važna iskustva koja se stiču u druženju sa vršnjacima. Ove okolnosti utiču na uspostavljanje odnosa sa osobama suprotnog pola sa nedovoljno razvijenom psihičkom zrelošću.

Devojčice koje kasne u razvoju takođe gube blisku vezu sa vršnjacima i mogu da brinu o tome zašto zaostaju i da li će biti sve u redu sa njima. Smiruje ih, kao i dečake koji kasno sazrevaju, informacija da u tom periodu svako ima svoj individualni tempo razvoja i da su i raniji ili kasniji, i brži ili sporiji razvoj u granicama normalnosti.

Socijalni razvoj

U adolescenciji dolazi do značajnih promena u svim oblastima socijalnog života: u porodici, kontaktu sa vršnjacima, kontaktu sa školom i drugim institucijama - gde od posrednih odnosa preko porodice adolescent prelazi na direktnu komunikaciju (polaganje prijemnih ispita, upis, prvo glasanje, ...). Kakva je priroda tih promena u socijalnim odnosima?

Odnosi u porodici se menjaju ali međusobni uticaj ostaje i većina adolescenata zadržava bliske odnose, učestvuje u porodičnim aktivnostima i planovima, deli sistem vrednosti, gradi slične moralne stavove. To sve potvrđuje da roditelji na (in)direktan način utiču na razvoj mladih.

Šta se menja u odnosima roditelji - adolescent? *Menja se kvalitet odnosa.* Od dečje poslušnosti interakcija se sve više zasniva na recipročnosti. Roditelji koji primećuju da njihovo dete ne menja samo fizički izgled, nego i da poseduju sve razvijenije intelektualne sposobnosti (mišljenja, zaključivanja), i to uvažavaju u komunikaciji - obično nemaju problema u odnosima. Ali roditelj je taj koji treba da primeti promene kod svog deteta i njegova nastojanja da u odnose, interakciju unese više dogovaranja, učešća u odlučivanju. Praktično u tom periodu treba da se događa obostrana socijalizacija, da se menjaju i prilagođavaju i roditelji, jer to je preduslov da ne nastanu problemi u odnosima.

Adolescent je u komunikaciji sa roditeljima selektivan: o nekim temama razgovara sa ocem, o drugima sa majkom, a o nekima ni sa jednim od roditelja. Očevi su više u toku školskog života i planova za budućnost. Majke su neposrednije uključene u socijalni i emocionalni život dece. Ali ni jedan ni drugi roditelj nema sve informacije - nekada zato što ih ne traži poštujući privatnost, a drugi put zato što adolescent "cenzuriše" informacije.

Kvalitativna novina je da adolescent postepeno napušta dečja nerealna gledanja i vrednovanja roditelja - da je to osoba koja može da uradi sve ono što je njemu nedostupno, a namesto toga formira se realnija slika - sa vrlinama i manama svakog od roditelja. Ova transformacija se brže odvija u odnosima sa majkom, jer u većini slučajeva deca sa njom više i opšte u vezi sa svakodnevnim problemima. Otac i dalje važi kao autoritet koji postavlja određena očekivanja pred dete.

Adolescent se postepeno odvajaju od porodice, oslobađa stanja zavisnosti, ali nastoji da ostane u vezi sa roditeljima. Međutim, potreba za osamostaljivanjem može u pubertetu biti, naročito u prvoj fazi, ispoljena u formi oštre diferencijacije od roditelja kroz negativizam i kritički stav. U drugoj fazi adolescent praktikuje, "uvežbava" tu svoju nezavisnu poziciju. Večernji izlasci, za koje se "izborio", svakodnevno se praktikuju iako nema uvek posebnog plana o njihovom sadržaju. Tada su novostečene veze sa vršnjacima neka vrsta zamene za smanjene emocionalne veze sa porodicom. Međutim, kad se formira osećanje nezavisnosti javlja se bojazan od potpunog kidanja veze sa roditeljima, javlja se potreba za čvršćim osloncem u svojoj kući. Tada počinje treća faza koja je u znaku ponovnog približavanja sa roditeljima, ali i njen početak i tempo zavise od subjektivnog doživljaja adolescenta da je dobio sopstvenu autonomnost. To se pre javlja u porodicama gde su se roditelji prilagodili nastalim promenama, shvatili da je umesto zahtevanja automatske poslušnosti deteta potrebno dogovaranje. U četvrtoj fazi se odnosi među adolescentom i roditeljima ustaljuju - kvalitativno se preoblikuju tako, da adolescent dobija srazmerno ravnopravan položaj u odnosu sa roditeljima, od njih je istovremeno nezavisan i sa njima umereno emocionalno povezan. Dakle, nova bliskost uslovljena je dobrovoljnom saradnjom i očekivanom slobodom odlučivanja svih učesnika komunikacije. To je uslov i da u zadnjoj fazi osamostaljivanja adolescent gradi identitet koji obuhvata sva prethodna iskustva kao bazu za nezavisnost i individualnost. Uz osećanje nezavisnosti prihvaćeno je i oslanjanje na roditelje jer to adolescentu više ne ugrožava viđenje samog sebe kao samostalne ličnosti. O toku *sekundarne individuacije* u kojoj se adolescent na emocionalnom, vrednosnom i ponašajnom planu osamostaljuje od roditelja videti u tabeli 46.

Istraživana je povezanost kvaliteta afektivne vezanosti, formirane u detinjstvu, i dešavanja u procesu osamostaljivanja. Nalazi ukazuju da kvalitet vezanosti utiče na način roditeljskog i adolescentovog reagovanja na događaje odvajanja. Pri *sigurnom*

unutrašnjim modelu vezanosti roditelji pozitivno reaguju na proces odvajanja od svojih adolescenata, doživljavaju to kao pozitivnu etapu u adolescentovom razvoju i pružaju mu primerenu podršku. Pri *nesigurnom-izbegavajućem* unutrašnjem modelu vezanosti roditelji poimaju osamostaljivanje adolescenta kao odbijanje ili ugrožavanje integriteta njihovog odnosa, što vodi u konfliktne odnose sa adolescentom.

Tabela 46: Razvojne faze sekundarne individuacije (Josselyn, 1971; Josselson, 1980; prema: Marjanović i sar., 2004)

RAZVOJNA FAZA	RAZVOJNI (POD)PERIOD	KARAKTERISTIKE
Diferencijacija	Pozno detinjstvo, rana adolescencija	- saznanje o psihološkoj različitosti od roditelja; - pad idealizovanja roditelja; - dileme i odbijanje roditeljskih gledišta, predloga, saveta;
Pratkovanje	Rana adolescencija	- proveravanje različitog ponašanja, stvari itd. bez obzira na savete i upozorenja; - ulogu roditelja preuzimaju vršnjaci; - naglašavanje različitosti od roditelja; - verovanje u vlastitu svemogućnost;
Približavanje	Srednja adolescencija	- ponovno poverenje u roditelje, poštovanje njihovog autoriteta; - potreba za naklonošću roditelja; - ambivalentnost prema roditeljima (težnja za odvajanjem i povezanošću);
Stabilizacija	Pozna adolescencija	- razumevanje sebe i drugih kao nezavisnih, posebnih, a međusobno povezanih pojedinaca; - opadanje ambivalentnosti.

Nalazi istraživanja pokazuju da su i adolescenti sa *sigurnim* unutrašnjim modelom vezanosti za roditelje izražavali najmanju anksioznost odvajanja i najmanju potrebu za negiranjem vezanosti za oba roditelja. Suprotno od njih reagovali su adolescenti sa *nesigurno-izbegavajućim* unutrašnjim modelom afektivne vezanosti.

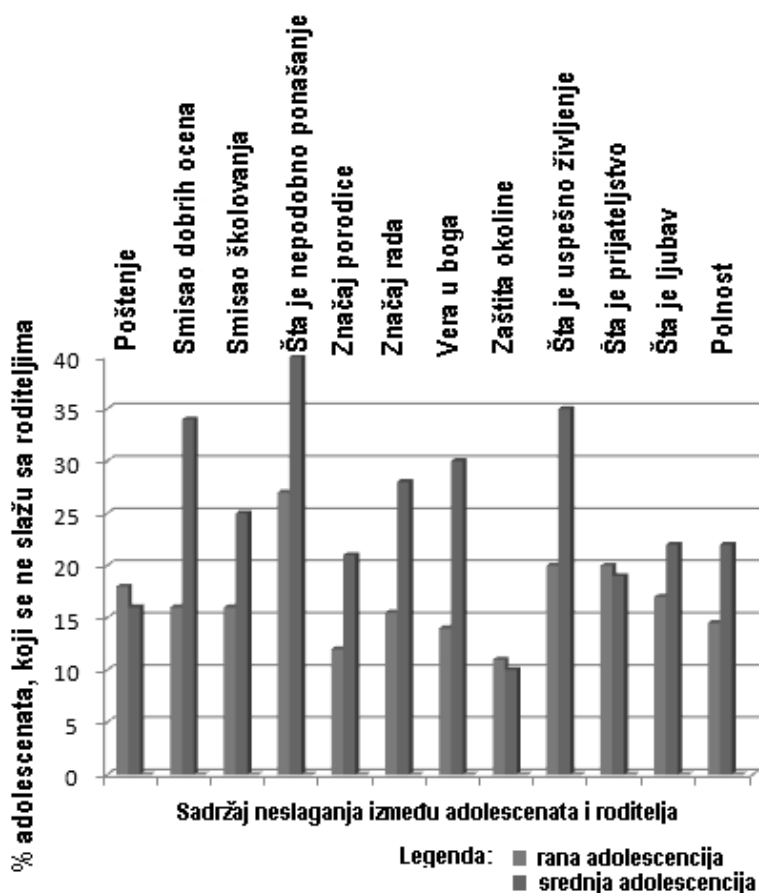
Može se zaključiti da je većina istraživača na stanovištu da je u interakciji roditelja sa adolescentom važno: uključiti ga u odlučivanje, poći od jasnih normi i vrednosti, pažljivo saslušati i njegovo mišljenje i tek nakon toga tražiti zajedničko rešenje; adolescent pre prihvata sugestije roditelja ako shvata da oni vrše kontrolu njegovog ponašanja a ne i ličnosti; podsticati adolescenta da formira vlastita gledišta; "primećivati" i njegova pozitivna ponašanja i stavove; podsticati ga na samoocenjivanje, biti sprema na pružanje pomoći ali ga ne prezaštićivati. To ilustruje opis roditelja koje daju šesnaestogodišnjak:

"Ja mislim da je glavna vrлина mojih roditelja - u poređenju sa roditeljima mnogih drugih mojih vršnjaka - u tome što oni vode računa i o mom mišljenju. Oni razumeju da na kraju krajeva ja živim svoj sopstveni život i za to se treba pripremiti. Obično kada im objasnim to što nameravam da učinim oni se saglašavaju sa mnom. Ponekad oni ukazuju na posledice koje me očekuju ako pogrešim, ili daju savete u vezi s tim. A ponekad nešto jednostavno zabrane, ali tada uvek objasne zašto, a sa tim je lakše pomiriti se sa zabranom" (Conger, 1979).

Autori su takođe saglasni da su neefikasna ponašanja roditelja kada su najčešće na repertoaru: vika, pridika, pretnje, kažnjavanje, izazivanje krivice i sl. - jer oni intenziviraju konfliktnu situaciju a ne razrešavaju je.

Neki nalazi ukazuju da se više konfliktnih situacija između roditelja i adolescenta javlja u srednjoj adolescenciji nego u ranoj adolescenciji. Učestalost i sadržaj neslaganja sa roditeljima prikazan je na sl. 121. Najveća neslaganja su po pitanjima: uspešnog življenja, nepodobnog ponašanja, smisla dobrih ocena i nezavisnosti i slobode adolescenata u tom vrednovanju.

Slika 121: Učestalost i sadržaj neslaganja sa roditeljima između rane i srednje adolescencije (Puklek).



Istraživan je i uticaj škole na socijalizaciju adolescenata. Nađeno je da adolescenti koji se identifikuju sa školom bez većih problema prihvataju svet odraslih, sami dostižu relativnu psihološku zrelost i ulaze u mlađe odraslo doba. U suprotnom, ako izostane ta identifikacija, obično nastaju veći problemi u prilagođavanju školi, društvu i zahtevima odraslog doba.

Odnosi sa vršnjacima

Na ovom razvojnom uzrastu odnosi sa vršnjacima su češći nego što su bili u detinjstvu i dobijaju složenije forme. Na ovom uzrastu mladi se više druže međusobno

nego sa odraslima. Nov kvalitet je težnja bliskom prijateljstvu, odanosti uz uzajamno poštovanje razlika među ličnostima. Druženje sa vršnjacima omogućuje aktivnu ulogu u razvoju tj. pri njegovom osamostaljivanju od primarne porodice, formiranju identiteta, sticanju socijalnih veština, moralnom suđenju i ponašanju, pri uspostavljanju odnosa sa suprotnim polom. Prijatelju se izlažu svoje ideje, ocene i shvatanja o sebi i svetu oko sebe, zauzimaju stavovi u odnosu na budućnost - što dovodi do otvorene i simetrične komunikacije radi dobijanja emocionalne podrške i povratnih informacija: komentara, primedbi, kritičkih ocena - radi testiranja novonastalih vrednosti i nove slike o sebi. Na taj način se lakše shvata sopstvena ličnost, modifikuje sopstveno ponašanje, stiče veština ophođenja sa drugima - osposobljava za samostalno kompetentno funkcionisanje. Nalazi istraživanja ukazuju da je kvalitet vršnjačkih, posebno prijateljskih odnosa u adolescenciji najbolja prognoza pojedinčevog prilagođavanja u odraslosti.

Šta očekuju i/ili dobijaju adolescenti od uključivanja u vršnjačku grupu? Rezultati istraživanja prikazani su u tabeli 47 gde autori (Brown, Eicher i Petrie, 1986) efekte druženja razvrstavaju u šest kategorija.

Tabela 47: Razlozi druženja adolescenata

Identitet	U grupi adolescenata saznaje svoje ciljeve, interese, sposobnosti i karakteristike ličnosti.
Socijalni položaj i ugled	Sa pripadnošću grupi adolescent ostvaruje socijalni položaj.
Sličnost	U grupi adolescent nalazi vršnjake, koji imaju slične interese, želje i verovanja.
Instrumentalni i emocionalni oslonac	U grupi adolescent dobija željene informacije i emocionalni oslonac.
Prijateljstvo	U grupi adolescent nalazi prijatelje.
Slobodne aktivnosti	Vršnjačka grupa predstavlja kontekst za provođenje slobodnog vremena.

Od kojih karakteristika adolescenta zavisi visok / nizak socijalni status u grupi? U kojoj meri je izražena prihvaćenost / usamljenost (odbačenost, prezir) kod adolescentata? U istraživanjima u Sloveniji oko 30% devojaka i 25% mladića navelo je da su usamljeni.

Koje osobine su odlučujuće za status prihvaćenosti? U američkim istraživanjima nađeno je da mladići ostvaruju visok socijalni položaj među vršnjacima pre svega sa sportskim i intelektualnim postignućima, posedovanjem automobila, društvenošću, omiljenošću kod suprotnog pola, telesnom privlačnošću i sa učešćem u različitim aktivnostima u školi. Kod devojke za visok socijalni položaj od značaja su spoljašnji izgled, društvenost, intelektualna postignuća i javni nastupi.

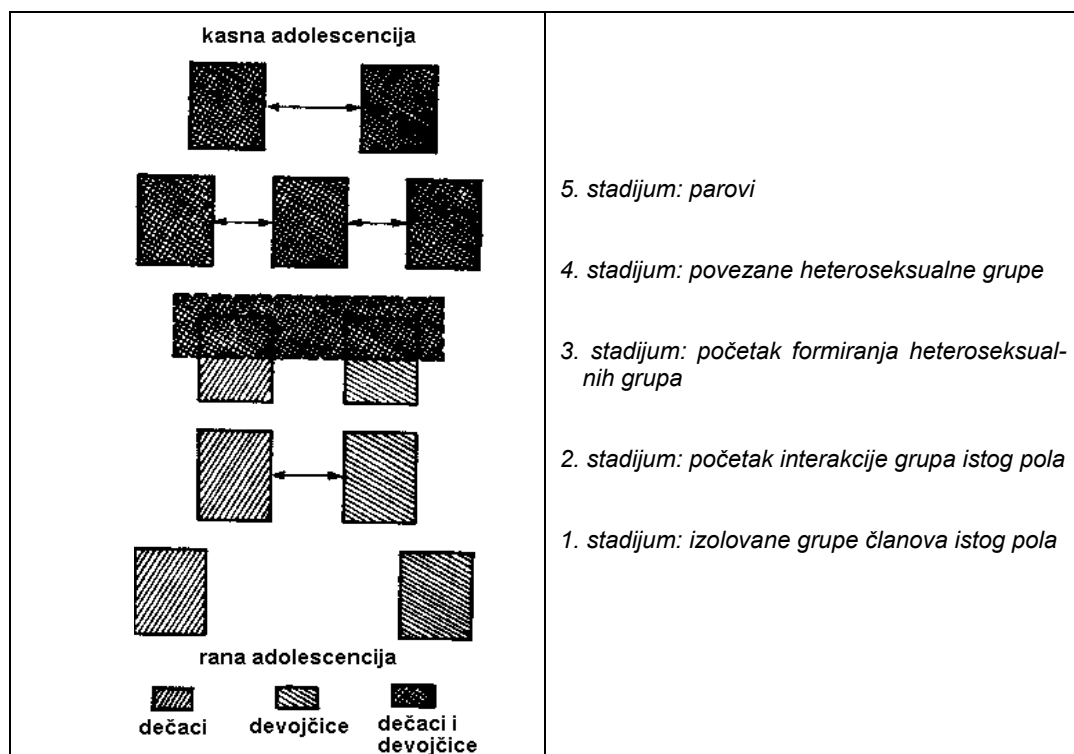
U tabeli 48 navedene su karakteristike ličnosti po kojima se značajno razlikuju prihvaćeni, odbačeni i prezreni pojedinci od strane vršnjaka.

Kod adolescenata je ispitivan i *konformizam*. U poređenju sa poznim detinjstvom u ranoj adolescenciji se povećava nivo konformisanja, traje do srednje adolescencije i zatim uporedo sa porastom samostalnosti adolescenta dosledno opada u poznoj adolescenciji (Mussen, Gonger, Kagan i Huston, 1990). Veće konformisanje vršnjacima obično izražavaju adolescenti sa niskom samoocenom i sa niskim socijalnim položajem u vršnjačkoj grupi; manje oni koji su uvereniji u vlastitu kompetentnost i koji imaju pozitivnija gledišta o odraslim. Manje se konformišu adolescenti čiji si roditelji sa autoritativnim stilom vaspitanja, nego roditelja sa autoritarnim i permisivnim stilom.

Tabela 48: Karakteristike adolescenata, koje vršnjaci (a) prihvataju, (b) odbijaju i (c) preziru.

PRIMLJENI	ODBIJENI	PREZRENI
<ul style="list-style-type: none"> - društvenost - socijalna inicijativnost - živahnost - optimizam - smisao za humor - strpljenje - visoka asertivnost - prihvatanje i razumevanje drugih - spontano ponašanje - poznavanje vršnjačkih pravila i normi - prilagodljivost - samopoštovanje - niska anksioznost 	<ul style="list-style-type: none"> - usmerenost na sebe - snažna težnja za pažnjom drugih - egoizam - preceinjavanje sebe - visoka agresivnost - zanemarivanje potreba drugih - sarkastičnost 	<ul style="list-style-type: none"> - visoka samoreflektivnost - socijalna uzdržanost - niska samosvest - socijalna pasivnost - zamerljivost - niska asertivnost - bežanje u odbrambene situacije

Razvoj druženja u adolescenciji prema Danfiju (Danphy, 1963) prolazi kroz pet stadijuma (slika 122):



Slika 122: Stadijumi razvoja grupnog života u adolescenciji (prema: Dunphy, 1963)

- izolovane grupe članova istog pola,
- početak interakcije grupa istog pola,
- početak formiranja heteroseksualnih grupa,
- povezane heteroseksualne grupe,
- parovi.

Prijateljstva imaju posebno značajno mesto u životu adolescenta i ona se temelje na visokoj međusobnoj otvorenosti, poverenju, uzajamnosti nego u detinjstvu i odraslosti. Prijateljske veze doprinose razvoju efikasnih strategija kako za samootkrivanje tako i za uravnotežavanje vlastitih emocija i ponašanja; kroz otvorene razgovore o skoro svim aspektima življenja (lična iskustva, planovi za budućnost, očekivanja, dileme) i potpuno i uzajamno prihvatanje u prijateljskom odnosu adolescent oblikuje svoj identitet, suočava se sa konfliktima, teskobama i dilemama.

U ispitivanjima je nađeno da su kod devojaka prijateljstva intimnija i uzajamnija nego kod mladića, kod kojih su prijateljstva brojnija jer žele da u raznim aktivnostima imaju stalnog pratioca (Fischer, 1981; tabela 49).

Tabela 49: Tipovi prijateljstva u srednjoj i poznoj adolescenciji

UZORAK PRIJATELJSTVA	KARAKTERISTIKE	UČESTALOST U POVEZANOSTI SA POLOM ADOLESCENTA
Druženje - relativna uzajamnost	Nisko prijateljstvo, niska intimnost	Veća u mladićkim prijateljstvima
Prijateljski	Visoko prijateljstvo, niska intimnost	Veća u mladićkim prijateljstvima
Intimni	Nisko prijateljstvo, visoka intimnost	Veća u devojačkim prijateljstvima
Integrirani	Visoko prijateljstvo, visoka intimnost	Veća u devojačkim prijateljstvima

Legenda: prijateljstvo = stepen dobrovoljnog uključivanja pojedinaca u uzajamne aktivnosti sa određenom osobom (prijateljem); intimnost = stepen psihološke blizine, vezanosti, uzajamnog izražavanja pozitivnih emocija, manja usmerenosti na sebe, lakoća komunikacije.

Razvoj *partnerskih odnosa* počinje u srednjoj adolescenciji (devojke i mladići počinju "ići sa nekim"). Uspostavljanje intimnih odnosa sa partnerom (suprotnog pola) je dugotrajan proces, zahteva viši nivo iskustva, obostrano uživanje u stanovište drugoga i nešto drugačije socijalne veštine nego formiranje intimnog odnosa sa sebi sličnim pojedincima (istopolnim vršnjacima). U poznoj adolescenciji na trajnost veze utiču zajednički interesi, uzajamno razumevanje, intimnost, sličnost ciljeva za budućnost i dugoročna privlačnost partnera (Conger, 1991).

Kakav je uticaj uzajamnih odnosa sa vršnjacima na dalju adaptaciju pojedinca?

Nesloga u uzajamnim odnosima sa vršnjacima, u detinjstvu i adolescenciji, vodi najrazličitijim formama emocionalne i socijalne neprilagođenosti (Hartup, 1983). I niz drugih longitudinalnih istraživanja (npr. Cowen et al., 1973) nalazi da od svih merenih pokazatelja najvernije predviđaju buduće mentalno zdravlje ličnosti njeni uspešni uzajamni odnosi sa vršnjacima u detinjstvu.

Kognitivni razvoj

Adolescencija predstavlja poslednji period brzih promena u razvoju opšte intelektualne sposobnosti. Rana adolescencija ne pšredstavlja samo skok u fizičkom rastu već i *intelektualni skok* koji se u proseku dešava oko dvanaeste godine (u rasponu od 11-14 g). Te brze promene se najviše ispoljavaju u povećanju sposobnosti procesiranja informacija što doprinosi efikasnosti rešavanja misaonih zadataka. Do povećanja intelektualnog kapaciteta dovode promene i u drugim kognitivnim procesima: povećanju i trajanju namerne pažnje, sposobnosti inhibicije pažnje na nerelevantne podatke, u kapacitetu radnog pamćenja, što i omogućava pojedincu efikasno misaono kombinovanje podataka. Ovi nalazi potvrđuju hipotezu o povezanosti opšte telesnog i neurološkog sazrevanja i intelektualnog skoka (Kreč i Kračfild, 1973).

Kvalitativni skok u intelektualnom razvoju je dostizanje stadijuma formalnih operacija na uzrastu 11-12 godine. Pojavljuje se hipotetičko-deduktivno mišljenje koje omogućava anticipaciju događaja, da se razmišlja o sopstvenim procesima mišljenja (metakognicija), da se javi viši nivo sistema pojmova koji proširuju mogućnosti apstraktnog mišljenja. Pri usvajanju informacija odigrava se dvosmerna interakcija između kognitivnih struktura i novih konceptualnih sadržaja. Adolescent ulazi u novo učenje s postojećim kognitivnim operacijama, a zavisno od domena znanja i zadatka razvije se kognitivna ponašanja (procedure i strategije rešavanja zadataka) koje povratno utiču na menjanje kognitivnih struktura, njihovu koordinaciju i povezivanje u složeniji sistem. Time se sve više uvećava kompetentnost adolescenta i od njega se mogu očekivati sve složeniji produkti mišljenja. (Osnovne odlike formalnih operacija date su u tabeli 50; detaljniji prikaz videti u *Pijaževa teorija kognitivnog razvoja*)

Tabela 50: Karakteristike stadijuma formalnih operacija

Razumevanje načela konzervacije (nivo apstraktnosti).
Razumevanje logike klasa (nivo apstraktnosti).
Razumevanje logike odnosa (nivo apstraktnosti).
Razumevanje pojmova i odnosa drugog reda (pojmovi o pojmovima, odnosi između odnosa).
Hipotetičko deduktivno mišljenje.
Propoziciono mišljenje.
Kombinatorika objekata i kombinatorika iskaza.
Grupa logičkih operacija dve reverzibilnosti INRC.

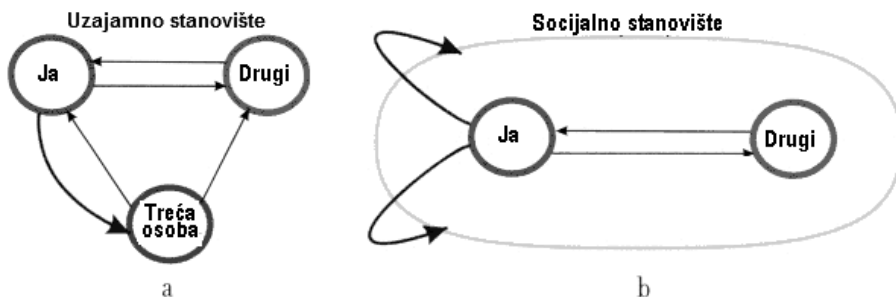
Ove kognitivne promene utiču na ukupan razvoj adolescenta. One ozbiljno utiču na uzajamne odnose adolescenta sa roditeljima, vršnjacima, na javljanje novih crta karaktera, na razvoj samosaznanja ali i na kritički odnos prema sebi i okolini. Sve postaje predmet razmišljanja, analize i samoanalize. Ali mnoge njihove "plodotvorne" teorije o mogućnostima preuređivanja postojećih odnosa u opticaju su samo u razmišljanjima. Međutim, iako adolescent pribegava intelektualizmu, često zbog potrebe da izbegne sukobe i nemir, pri svemu tome on se uči da apstraktno misli, postavlja probleme, formuliše i proverava hipoteze - anticipira buduća dešavanja.

Moralni razvoj

U periodu adolescencije dolazi do kvalitativnih promena u sposobnosti zauzimanja **socijalnog stanovišta**, koja se odnosi na razumevanje kako se tačke gledišta drugih ljudi među sobom povezuju i usklađuju (Selman, 1980). Njemu su prethodili zauzimanje stanovišta

recipročnosti (srednje i pozno detinjstvo) i uzajamnog stanovišta u poznom detinjstvu. Prikazi uzajamnog i socijalnog stanovišta dati su na slici 123.

Slika 123: Prikazi uzajamnog i socijalnog stanovišta (prema: Marjanovič i sar., 2004)



Legenda: (a) Zauzimanje uzajamnog stanovišta: pojedinac "može" opažati interakciju sebe sa drugom osobom (ili samim sobom) sa stanovišta neutralne, tj. treće osobe - samo tako može uskladiti dva različita stanovišta; (b) zauzimanje socijalnog stanovišta: pojedinac može zauzeti opšte socijalno stanovište, sa koga može "opažati" interakcije sebe sa drugima (ili drugih međusobno) i usklađivati različite nivoe stanovišta.

Razvoj zauzimanja socijalnog stanovišta se odražava na različita područja međusobnog razumevanja i samorazumevanju, razumevanju prijateljstva, vršnjačkih grupa i odnosa sa roditeljima. Pojedinac na tom stadijumu prijateljstvo razume kao odnos među samostalnim, a istovremeno uzajamno zavisnim pojedincima.

Sa razvojem socijalnog stanovišta adolescent počinje da razume mrežu pravila i uzajamnih obaveza i odgovornosti, koje povezuju ljude u društvu. U adolescenciji postepeno preovlađuje konvencionalna usmerenost u moralnom suđenju nad predkonvencionalnim, pored toga u srednjoj adolescenciji pojavljuje se i postepen prelaz ka postkonvencionalnoj usmerenosti, koja počinje u određenim grupama razvijenijih adolescenata preovlađivati u poznoj adolescenciji. Međutim, Kolbergovi nalazi ukazuju da većina ostaje na konvencionalnom nivou, trećem i četvrtom stadijumu. U 16 godini 23% adolescenata je u trećem a 33% u četvrtom stadijumu; istovremeno na postkonvencionalnom nivou je 25% adolescenata - u petom stadijumu 19% i šestom stadijumu 6% (Kolberg, 1976, videti sliku 23, str. 80). Pojedinci sa višim stepenom formalno dostignutog obrazovanja češće dostižu postkonvencionalni nivo moralnog suđenja nego oni sa srednjim i nižim obrazovanjem. Kolberg (1970) je u jednom između svojih istraživanja utvrdio, da morali razvoj u daljem životu ostaje na istom stupnju, koji je pojedinac dostigao pri kraju svoga obrazovanja.

Prema Pijažeovom shvatanju moralnosti u adolescenciji se javlja *autonomna moralnost* koja se zasniva na uzajamnom poštovanju i recipročnosti.

Sa promenama u načinima moralnog prosuđivanja se povezuju mnogi sredinski činioci: stil porodičnog vaspitanja, obrazovanje, međusobni odnosi u vršnjačkoj grupi, sudelovanje u društvenim pokretima, kultura u kojoj pojedinac živi.

Međutim, ispitivanje moralnog ponašanja adolescenata ukazuje da je veza između moralnih stavova i ponašanja vrlo složena i često u raskoraku. Postupci ispitivanja doslednosti u moralnom ponašanju su: otpor na iskušenje, altruizam, osećanje krivice i poslušnosti (da li moralno rasuđivanje podleže uticaju autoriteta). Većina empirijskih

istraživanja, u kojima su autori proučavali nivo povezanosti među moralnim suđenjem i ponašanjem pojedinca u laboratorijskim situacijama, navodi umerene korelacije.

Za analizu i praćenje pojedinih načina moralnog ponašanja u pojedinim situacijama Rest (1984) daje model sa četiri komponente koje su prikazane u tabeli 51.

Tabela 51: Četiri komponente moralnog ponašanja po Restu (prema: Marjanovič i sar., 2004)

KOMPONENTA	OPIS
1. Interpretacija moralne situacije	Određivanje mogućih postupaka u danoj situaciji, koga bi doticali i kako.
2. Moralno prosuđivanje mogućih postupaka	Utvrđivanje pravilnosti, pravičnosti postupaka, prosuđivanje o tome šta bi pojedinac morao uraditi u danoj situaciji.
3. Određivanje prioriteta, mogućih postupaka	Oblikovanje odluke, izbor najprimerenijeg postupka u danoj situaciji.
4. Sposobnost izvođenja moralnog postupka	Vršenje izbora, istrajnost, prevazilaženje prepreka na putu do cilja.

Nalazi istraživanja ukazuju da je moralno ponašanje zavisno od: saznajnih, emocionalnih, motivacionih, socijalnih i situacionih činilaca, koji deluju u interakciji. Način moralnog suđenja je samo jedna od varijabli, koja ima značajnu ulogu u pojedinčevom moralnom ponašanju, tako da se može govoriti o umerenoj povezanosti među suđenjem (hipotetičke moralne situacije) i ponašanja u stvarnim životnim situacijama.

Formiranje identiteta

Jedan od osnovnih psihosocijalnih zadataka razvoja u adolescenciji je formiranje identiteta. Početak adolescencije je u znaku nastojanja da se otkrije vlastita priroda, a kraj označava formiranje osećanja identiteta. Međutim, u odeljku o razvoju ličnosti ukazano je da formiranje identiteta započinje u detinjstvu, intenzivira u adolescenciji a nastavlja do kasne odraslosti. Na pitanje zašto je period adolescencije u znaku formiranja ličnog identiteta psiholozi odgovaraju da je to u skladu sa nastalim fiziološkim i psihološkim promenama koje zahtevaju redefinisane slike o sebi i vlastitom mestu i odnosu na sredinu.

Proces formiranja identiteta uključuje evaluaciju osobina, ubeđenja, stavova, motiva, sistema vrednosti, stila ponašanja, ranijih uzora ali i sadašnjih uzora, usmerenja i želja. Identitet obuhvata i kognitivne i afektivne komponente od kojih su ključni faktori samorazumevanje i samopoštovanje. Taj proces vodi integraciji različitih aspekata sebe u jedan jedinstven doživljaj sebe. Smer razvoja je od fizičkih ("površinskih") ka psihološkim ("dubinskim") svojstvima ličnosti. U skladu sa tim se menja samoposmatranje i socijalna percepcija. Što je struktura identiteta razvijenija to je osoba svesnija svoje jedinstvenosti (osobenosti) ali i sličnosti sa drugima. Osobe slabog identiteta imaju potrebu da se stalno "ogledaju" u drugima, da na osnovu reakcija drugih sebe procenjuju. Formiranje identiteta olakšavaju povoljna klima u porodici, bliski odnosi sa oba roditelja. Posebno je značajno da je roditelj istog pola poželjan model identifikacije koga uvažava i drugi roditelj. Istovremeno i stepen zrelosti postignute nezavisnosti od porodice je i faktor postizanja i indikator ostvarenja ličnog identiteta.

Istraživači ukazuju da je proces formiranja identiteta jedinstven za svaku osobu. Ima pokušaja da se, na osnovu nalaza istraživanja, klasifikuju adolescenti prema nivou formiranog identiteta (Marcia, 1966). Izdvojene su četiri kategorije:

- *postignut identitet* (konačno formiran identitet ličnim izborom);
- *odloženo formiranje identiteta* (još nije prošao period krize i osoba traga za konačnim izborom);
- *prihvaćen identitet* (izbor je izvršen bez kriznog perioda ali pod uticajem drugih);
- *difuzija identiteta* (osoba se nije opredelila, niti dalje pokušava da dođe do izbora).

Pojedine kategorije identiteta određuje prisutnost ili odsutnost dva bitna elementa: same **krize** (tj. perioda odmeravanja, ispitivanja, preispitivanja alternativa i odlučivanja) i **opredeljenja** za određene ciljeve i vrednosti (tabela 52).

Tabela 52: Četiri kategorije i prisutnost/odsutnost krize i opredeljenja.

	Dostignut identitet	Odložen identitet	Prihvaćen identitet	Difuzija identiteta
Kriza	bila je pre, trenutno je nema	ima je	nema je	nema je ili je delimično prisutna
Opredeljenje	da	nema ga ili je delimično	da	nema ga

Polazeći od nalaza Marša i drugi autori su ispitivali karakteristike adolescenata pojedinih kategorija identita. U tabeli 53 prikazani su nalazi u kojoj meri su pojedine karakteristike adolescenata zastupljene kod određenih kategorija identiteta.

Tabela 53: Karakteristike pojedinih kategorija identiteta (Marcia, 1980; Berzonsky, 1989; Kroger, 1993).

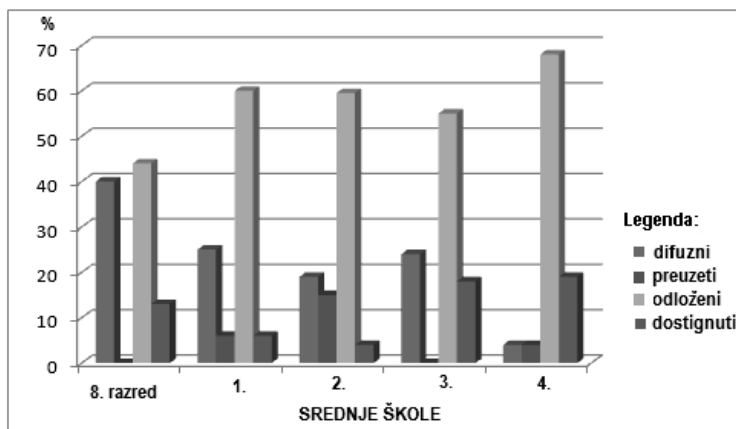
KARAKTERISTIKE	DOSTIGNUTI IDENTITET	ODLOŽENI IDENTITET	PREUZETI IDENTITET	DIFUZIJA IDENTITETA
Anksioznost	Niska do umerena	Visoka do umerena	Suzbijena anksioznost	Visoka do umerena
Odnos prema roditeljima	Naklonost i brižnost	Pokušava da se psihološki udalji	Naklonost i poštovanje	Nepovezan, ambivalentan
Samopoštovanje	Visoko	Visoko	Umereno (zavisno od reagovanja drugih)	Nisko
Predrasude	Male	Srednje	Velike	Srednje
Moralno suđenje	Postkonvencionalno	Postkonvencionalno ili konvencionalno	Konvencionalno ili predkonvencionalno	Predkonvencionalno
Zavisnost	Nezavisan	Nezavisan	Veoma zavisan	Zavisan
Saznajni procesi	Puno razmišlja; pri odlučivanju traži nove podatke i uvažava predloge drugih.	Puno razmišlja; pri odlučivanju izbegava predloge, savete, norme.	Pojednostavljuje kompleksne probleme; pri odlučivanju uvažava duge.	Komplikuje jednostavne probleme; pri odlučivanju zavisan od drugih.

Prateći promene u kategorijama identiteta autori su našli da neki pojedinci koji su u toku pozne adolescencije zauzimali položaj preuzetog i difuznog identiteta, ukoliko im krizu obnove socijalna očekivanja, najpre su napredovali u odloženi i zatim u dostignuti identitet.

Ispitivanja u Sloveniji, na uzorku učenika 8. razreda i učenika srednje škole (slika 124), pokazuju da tek pri kraju srednje škole oko 20% adolescenata je u kategoriji dostignutog identiteta, dok je najveći procenat u položaju odloženog identiteta (preko 60%).

Stabilnost postignutog identiteta povećava se sa uzrastom. Studenti prve godine pokazuju veća kolebanja nego oni koji su u završnoj godini.

Slika 124: Prikaz razvoja identiteta od 8 razreda do kraja srednje škole (prema: Marjanovič i sar., 2004)



Koje su manifestacije postignutog identiteta? Karakteriše ih visoko samopoštovanje, otporni su na stres, manje se konformišu, sposobniji su da izražavaju svoju naklonost, sigurniji u svoja životna opredeljenja, višeg motiva postignuća (Kapor-Stanulović, 1988).

Razvoj emocija

U istraživanjima emocija adolescenata psiholozi se usredsređuju na njihovo subjektivno opažanje emocionalnih stanja i prate povezanost emocija sa ličnim iskustvom, ponašanjem, tipom temperamenta i karakteristikama ličnosti pojedinca. Potvrđena je srazmerno visoka povezanost preovlađujućih emocionalnih stanja i karakteristika temperamenta. Sa emocionalnim stanjem povezane su i dimenzije ličnosti, ekstravertnost i otvorenost sa izražavanjem pozitivnih emocija, a neuroticizam sa izražavanjem neraspoloženja.

Longitudinalna istraživanja emocija ukazuju da su načini emocionalnog reagovanja adolescenata u kontinuitetu sa reagovanjima u detinjstvu; na oba uzrasta oni zavise od karakteristika temperamenta i preovlađujućih vrsta iskustva pojedinca.

Znanje o emocionalnom iskustvu osobe je kritično za naše razumevanje suštine te osobe. Emocionalne reakcije otkrivaju individualne vrednosti i ciljeve. Istraživanje emocionalnog iskustva predstavlja poseban izazov za psihologe. Emocije su složen fenomen koji se mora razumeti na osnovu višestrukih nivoa analize. Urođeni kvaliteti doprinose razlikama u afektivnom iskustvu. Lični ciljevi, standardi, uverenja o kontroli i gledišta o selfu, oblikuju emocionalne reakcije. Kulturni sistemi uče ljude kako da

interpretiraju svoja osećanja i određuju tip emocionalne reakcije u određenim događajima. Psiholog mora uzeti u obzir svaki od ovih nivoa analize da bi postigao potpuno razumevanje ličnih razlika i intraindividualnih varijacija i koherentnosti u afektivnom iskustvu.

Složena emocionalna reakcija uključuje određeni broj odvojenih komponenata koje imaju različite funkcije. Mogu se razlikovati četiri emocionalne komponente.

Tri su sistemi koji postaju aktivni za vreme emocionalnog iskustva. To su *fiziološki mehanizmi* koji posreduju i podržavaju emocionalne reakcije, *izražajnost u ponašanju*, koja ukazuje na emocionalno stanje pojedinca, i *subjektivni doživljaji* koji prate emocionalne reakcije.

Četvrti sistem je najvažniji prethodnik emocije; taj sistem obuhvata *kognitivne mehanizme procene* okolnosti, koji izazivaju emocionalnu reakciju.

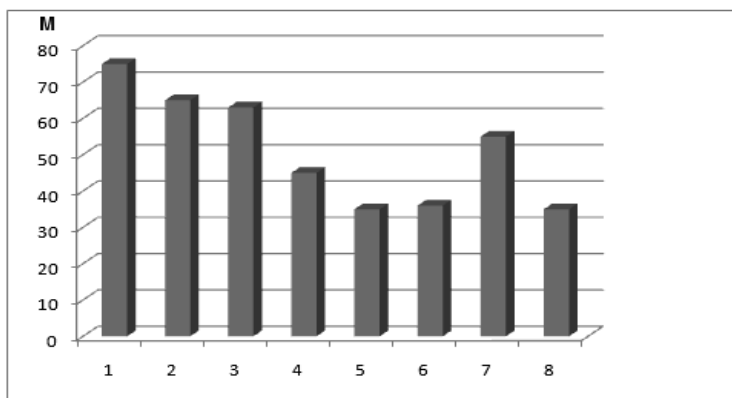
Razlike između individua se mogu naći u svim ovim komponentama emocionalne reakcije. Ljudi se mogu razlikovati po načinu na koji procenjuju sredinu, u svojim fiziološkim reakcijama na tu procenu, u svojim tendencijama da izraze ili potisnu emocionalnu reakciju kada se ona javi, i u svom subjektivnom doživljavanju afektivnih stanja.

Kognitivne procene usmeravaju ljude na izvore njihovih emocija, omogućavajući im da uče iz svojih emocionalnih iskustava. Putem te, emocijom izazvane, samorefleksije, ljudi mogu izbeći emocionalno neprijatne situacije i kontrolisati okolnosti sa kojima se susreću. Subjektivna afektivna iskustva takođe pružaju povratne informacije o prirodi životnih okolnosti konkretne osobe.

Procesi kognitivne procene, fiziološki mehanizmi koji posreduju u reakciji organizma na sredinske pretnje, mehanizmi emotivne ekspresivnosti koji ukazuju ljudima na namere određene osobe i subjektivni doživljaji emotivnih stanja su interaktivni sistemi ličnosti. Svaki od ovih sistema može doprineti individualnim razlikama u emocionalnom iskustvu i varijacijama u afektivnom iskustvu date osobe u različitim okolnostima.

Većina istraživanja individualnih razlika u afektima nije proučavala konkretne emocije. Istraživači su, umesto toga, proučavali šire dimenzije afektivnog iskustva, koji više spadaju u faktore raspoloženja nego u emocije. Intenzivna emocionalna stanja su relativno kratka i relativno retka.

Slika 125: Profil emocija u adolescenciji (Horvat i Zupančić, 1995)



Legenda: 1. Radost (reprodukcija), 2. Prihvatanje (uključivanje), 3. Impulsivnost (nekontrolisanost), 4. Strah (samozaštita), 5. Žalost (lišavanje), 6. Gnušanje (odbijanje), 7. Očekivanje (eksploracija), 8. Ogorčenje (agresivnost)

Horvat i Zupančić (1995) su na osnovu nalaza kod učenika gimnazije (16 g i 18 g, autori su longitudinalno pratili iste ispitanike) uradili profil emocija (slika 125). Najviše vrednosti ima radost (reprodukcija), pozitivno emocionalno stanje i ponašanje; visoke vrednosti ima prihvatanje (uključivanje). Sledeće mesto pripada impulsivnosti (nekontrolisanosti) po čemu se adolescenti najviše razlikuju od ispitanika u odraslosti.

Za proveru višedimenzionalnog modelu emocija (Plutchik, 1962) korišćen je instrument koji pored profila emocija prikazuje stepen u kome se svaka od emocija izražava i način njihovog povezivanja sa ponašanjem pojedinca (tabela 54)

Tabela 54: Emocionalna stanja, postupci ličnosti i rezultati testa Profil indeks emocija (Plutchik i Kellerman, 1974)

EMOCIONALNO STANJE	POSTUPCI LIČNOSTI	VISOK REZULTAT	NIZAK REZULTAT
Radost	Reprodukcija	Veseo, društven, prijateljski, srdačan	Retko govori, usamljen, ima samo odabrane prijatelje
Prihvatanje	Uključenje	Poverljiv, poslušan, sugestivan, lakoveran	Teško prima ljude i događaje, nepoverljiv, promišljen
Impulsivnost	Nekontrolisanost	Impulsivan, prednost daje novinama, radoznao, pustolovan, aktivan	Protivi se novinama, teži ka stabilnosti i gotovosti, krut, stereotipan.
Strah	Samozaštita	Obazriv, pažljiv, anksiozan, brižan.	Nerazuman, sklon riziku, preterano se izlaže.
Žalost	Lišavanje	Žalostan, snužden, pesimističan, nehajan.	Zadovoljan, optimističan.
Gnušanje	Protivljenje (Odbijanje)	Tvrdoглаv, zlovoljan, sarkastičan, pasivno agresivan	Neodlučan, zavisn, submisivan, neborben, predusretljiv
Očekivanje	Eksploracija	Organizovan, isplaniran, precizan, ambiciozan, svestan sa visokom samokontrolom.	Niska kontrola nad ponašanjem, neorganizovan.
Ogorčenje (ljutnja)	Agresivnost (Uništavanje)	Svađalica, buntovnik, destruktivan, sa snažnom težnjom za samodokazivanjem.	Pasivan, neekspanzivan, uzdržan.

Koristeći višedimenzionalni model emocija Kellerman (1980) je nastojao da preovlađujuća emocionalna stanja ličnosti poveže sa odgovarajućim odbrambenim mehanizmima koji se paralelno sa njima razvijaju.

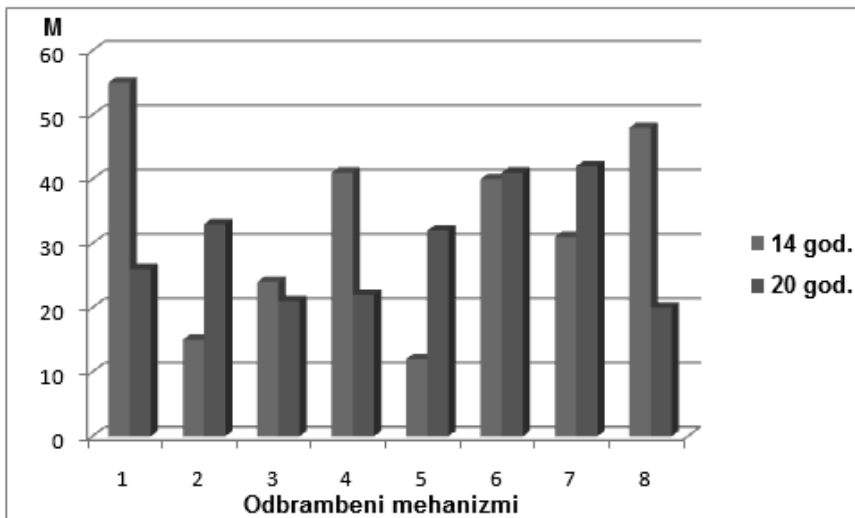
Autor je uradio instrument koji ispituje tu povezanost, pri čemu polazi od sledećih veza odbrambenih mehanizama i emocija: premeštanje - ljutnja, represija - strah, reakciona formacija - radost, kompenzacija - žalost, negiranje - primanje, projekcija - gnušenje, intelektualizacija - očekivanje, regresija - iznenađenje.

Nalazi dobijeni Kellermanovim upitnikom, kod ispitanika rane i pozne adolescencije, prikazani su na slici 126.

Nalazi pokazuju da mlađi adolescenti (14 g) više upotrebljavaju mehanizme odbrane nego stariji. U ranoj adolescenciji je najviše korišćena reakciona formacija, a zatim premeštanje, represija i projekcija. Stariji adolescenti (20 g) su najviše upotrebljavali intelektualizaciju i projekciju, a najređe premeštanje, regresija i represiju. Analiza podataka ukazuje da se razvojni trend mehanizama odbrane u adolescenciji kreće u smeru od reakcione formacije ka negiranju, kompenzaciji, projekciji i intelektualizaciji.

Razvojni psiholozi ukazuju da se primeri intelektualizivanja mogu naći u zapisima adolescenata (pesmama, dnevnicima).

Slika 126: Profil odbrambenih mehanizma u ranoj i poznoj adolescenciji



Legenda: 1. Reakciona formacija, 2. Negiranje, 3. Regresija, 4. Represija, 5. Kompenzacija, 6. Projekcija, 7. Intelektualizacija, 8. Premeštanje

Klinički psiholozi navode pak, da adolescent, koji ima teškoće sa savlađivanjem svojih agresivnih impulsa, teži ka bezličnom intelektualizovanju i filozofskim diskusijama sa vršnjacima o nasilju.

Ličnost adolescenta

Retultati istraživanja ukazuju da se pet faktora ličnosti, u poređenju sa srednjim i poznim detinjstvom nastavlja da diferencira, korelacija među njima se snižava ($r = 0.20$ i niža).

Makrej i sar. (2000) si izveli kroskulturalnu studiju u kojoj su poredili rezultate pet faktora ličnosti (v. tabelu 41, kod poglavlja *Razvoj ličnosti*) kod pet starosnih grupa, od srednje adolescencije do zaključno srednje odraslosti. Iz adolescencije u ranu odraslost su u svim kulturama dosledno opadali rezultati kod dimenzija neuroticizam i ekstraverzija, povećavala se savesnost. Manje povećanje su istraživači otkrili u pogledu saradljivosti, dok uzrasne promene kod otvorenosti u različitim kulturama nisu bili dosledni.

I u adolescenciji dimenzije ličnosti se takođe povezuju sa emocionalnim i ponašajnim teškoćama odn. sa socijalnom prilagođenošću. Adolescenti, koji su manje saradljivi, savesni i otvoreni, izražavaju veće ponašajne teškoće u školi nego oni, koji dostižu više rezultate u tim dimenzijama ličnosti, dok se neuroticizam pozitivno povezuje sa emocionalnim teškoćama (teškoćama interiorizacije, tj. sa anksioznošću i depresivnošću).

U poslednje vreme sve više razvojnih psihologa se u izučavanju uzrasnih promena ličnosti opredeljuje za tipološki pristup. Najpre su to učinili autori koji su u longitudinalnim studijama pratili tipove temperamenta, njihovu stabilnost sa uzrastom i povezanost sa socijalnom prilagođenošću i karakteristikama ličnosti. Na sličnu tipologiju su ukazali autori

nakon klasterne analize upitnika Velikih pet na uzorku više hiljada adolescenata između 12 i 18 godina (v. tabelu 55).

Tabela 55: Prikaz tipova i podtipova ličnosti u adolescenciji

Tip ličnosti	Karakterističan profil pet faktora ličnosti	Podtip ličnosti	Profil podtipa pet faktora
Fleksibilni	Nadprosečan kod svih pet faktora	Nezavisan	Ekstravertniji, emocionalno stabilan i otvoren za iskustva
		Međuzavisan	Saradljiviji i savestan
Sa preteranom kontrolom	Prosečna saradljivost niska ekstravertnost	Usmeren postignuću	Prosečna savesnost, emocionalno stabilan i otvoren
		Ranjiv	Manja savesnost, emocionalno stabilan i otvoren
Sa nedostatkom kontrole	Visoka ekstravertnost, niska saradljivost i savesnost	Impulsivan	Veoma visoka savesnost, prosečna emocionalna stabilnost
		Antisocijalan	Niža ekstravertnost i saradljivost, viša savesnost i otvorenost, viša emocionalna stabilnost

Najpre su izdvojena tri tipa ličnosti: a. fleksibilni, b. sa preteranom kontrolom i c. sa nedostatkom kontrole. U narednim istraživanjima došlo se do zaključka da se podela na tri tipa može poboljšati uvođenjem dva podtipa u svakom od njih. Fleksibilni na a. nezavisan i b. međuzavisan; sa preteranom kontrolom na a. usmeren postignuću i b. ranjiv; sa nedostatkom kontrole na a. impulsivan i b. antisocijalan.

Uočljivo je da je između svakog tipa i podtipova unutar njega, karakteristična mala razlika u profilu ličnosti, a srazmerno velika razlika u načinu socijalnog prilagođavanja podtipova. Nalazi ukazuju da se u sklopu pripadnosti tipovima i podtipovima ličnosti pojavljuju značajne polne razlike. Unutar fleksibilnog tipa skoro je podjednako mladića i devojaka, međutim, mladići više pripadaju nezavisnom, devojke pak međuzavisnom podtipu. Tipu sa preteranom kontrolom pripadaju nešto više devojke nego mladići, razlike među polovima su značajne kod ranjivog podtipa (oko 65% devojaka). Unutar tipa sa nedostatkom kontrole prevlađuju mladići (oko 70%), posebno u okviru antisocijalnog podtipa (oko 80%). Navedene razlike ostaju prilično stabilne iz adolescencije u odraslost i izražavaju se u prilagođenosti socijalnog ponašanja odraslih.

ODRASLO DOBA

Psihologija odraslog doba se bavi izučavanjem razvoja psihičkog života u prvim postadolescentnim fazama. U okviru savremene razvojne psihologije pokrenuta su pitanja o razvoju sposobnosti prilagođavanja u odraslom dobu na uvećane profesionalne, porodične i društvene zahteve. U srednjoj i poznoj zrelosti treba utvrditi izvore, uzroke i uslove razvojnih promena kod odraslih, koje nisu više pokrenute organskim sazrevanjem i razvojem. Zatim, da li se i koliko sposobnosti prilagođavanja odraslih mogu objasniti promenama unutar pojedinih psihičkih funkcija i/ili promenama u interakciji psihičkih funkcija?

Ova pitanja su pokrenuta tek u novije vreme pa se može reći da je psihologija odraslog doba najmanje razvijena, manje razvijena od gerontopsihologije. Interesovanje za psihologiju odraslog doba povećano je sa javljanjem andragoških problema koji traže precizan odgovor na brojna pitanja: kakve su sposobnosti i motivacija za učenje kod odraslih, šta je specifično za procese socijalizacije i adaptacije na promene, kod sebe i svoje okoline, u odraslom dobu. Tada se pokazalo da saznanja o psihičkom životu koja pruža opšta psihologija nisu dovoljna da objasne mogućnosti i ponašanja odraslih i da sistematskim istraživanjima treba utvrditi karakteristike i dinamiku razvoja u ovom životnom dobu.

Jedan od razloga za sistematsko proučavanje psihologije odraslih bio je i pomeranje paradigme od proučavanja razlika među uzrasnim grupama istraživanjima poprečnim presekom na longitudinalna istraživanja. Ta promena je usledila nakon saznanja da utvrđivanje uzročno-posledičnih odnosa u studijama razvoja zahteva proučavanje istih ispitanika u različitim vremenskim intervalima. Od sedamdesetih godina dvadesetog veka realizuju se studije kojima se sistematski izučavaju odrasli na saznojnom (Perry, 1970, 1981; Schaie, 1977-78), socijalno-moralnom području (Neugarten, 1968; Kohlberg, 1973) i ličnosti odraslih (Levinson, 1978; Costa & McCrae, 1980). Time počinje da se prevazilazi propust i paradoks da su u "centru" izučavanja razvojne psihologije najraniji i poslednji period ontogeneze, a na "periferiji" izučavanja najduži, najproduktivniji i najkreativniji period - odraslo doba (Ананьев, 1977 str. 336).

Osnovni razvojni zadaci rane zrelosti

To je period koji započinje između 20 i 25 godina i traje do četrdesetih godina. U psihofizičkom smislu rana zrelost predstavlja punu zrelost. Tada osoba dostiže maksimalan razvoj fizičkih, intelektualnih i emocionalnih karakteristika.

Osnovni razvojni zadaci su:

- završavanje školovanja;
- zapošljavanje i prilagođavanje na radnu ulogu;
- samostalnost, uspostavljanje ekonomske nezavisnosti;
- izbor bračnog partnera i uspostavljanje bračne zajednice;
- stabilizacija odnosa na poslu i u braku;
- prilagođavanje na roditeljstvo i početak brige za decu;
- razvoj pripadnosti društvenim zajednicama.

Iz razvojnih zadataka se vidi da je rana zrelost prihvatanje zahteva odraslog doba i prilagođavanje na njih. Iz adolescencije u ranu odraslost se prenosi razvojni zadaci završavanje školovanja i osamostaljivanja od porodice, što vodi emocionalnom i

finansijskom osamostaljivanju. Stručna kompetentnost i uspešnost u pozivu postaje značajan aspekt životnog zadovoljstva kod mladih odraslih i doprinosi davanju smisla njihovom življenju. U ulozi roditelja se mladi odrasli suočavaju sa prilagođavanjem na finansijskom, socijalnom i emocionalnom području.

Karakteristike ponašanja odraslih zavise od dostignute relativne psihološke zrelosti u koju su uključeni različiti aspekti zrelosti - od fizičke do moralne zrelosti (Hurlock, 1959; Ананьев, 1977).

Fizički razvoj, i strukturalno i funkcionalno, dostiže nivo zrelosti oko dvadesetih godina. U većini kultura osoba se tada smatra i pravno zrela (punoletna). Promene u fizičkom razvoju utiču na promene u psihičkom razvoju (emocionalne reakcije postaju stabilnije, menja se slika o sebi i ponašanje prema osobama suprotnog pola, menjaju se stavovi, interesovanja i vrednosne orijentacije).

Većina mladih odraslih je telesno zdrava i ne oboleva od težih akutnih ili hroničnih bolesti i nema težih telesnih smetnji. Sa redovnim telesnim vežbama mladi mogu da još poboljšaju svoje telesne sposobnosti i podignu nivo imunog sistema. Tada je pojedinac najsposobniji za dostizanje vrhunskih sportskih postignuća.

I *intelektualni razvoj* dostiže nivo zrelosti oko dvadesetih godina. Kao kriterijume određivanja intelektualne zrelosti E. Harlok ističe:

- zrelost interesovanja (intelektualno zrela osoba uspeva da se decentrira i da sa problema vezanih za sebe usmeri interesovanja na svet oko sebe, nastoji da ga razume);
- zrelost stavova (samostalnost i fleksibilnost u formiranju i menjanju stavova);
- odsustvo predrasuda i sujevernih uverenja i
- realnost samoprocene (svog izgleda, sposobnosti, socijalnog statusa).

Emocionalna zrelost se manifestuje kroz emocionalnu samokontrolu, emocionalnu stabilnost, prihvatanje posledica za urađeno i sposobnost uspostavljanja dubljih emocionalnih odnosa.

Socijalna zrelost se ispoljava kroz samostalan i kritički pristup u interakciji sa drugima (uzajamnost i usaglašavanje zahteva, potreba, posledica).

Psihoseksualna zrelost se odlikuje ulaskom u fazu intimnosti (izborom partnera, uspostavljanjem stabilnije i dublje veze sa osobom suprotnog pola) bez izrazitih težnji ka dominaciji ili potčinjavanju.

Dostizanje *moralne zrelosti* je međuzavisnoj vezi sa intelektualnim i socijalnim razvojem. Zrela moralnost je poštovanje duha normi, osećanje za pravdu, uzajamno poštovanje, a uzajamnost zavisi od sposobnosti stavljanja na tuđe mesto.

Svi aspekti zrelosti čine jedinstvenu celinu - zrelost ličnosti: stepen postignute ravnoteže između identiteta i integriteta ličnosti.

Osnovni razvojni zadaci srednje i pozne zrelosti

To je period između 40-tih i 60-70 godina. Visok nivo funkcionisanja postignut u prethodnoj etapi razvoja održava se i čak poboljšava povećanom motivacijom i iskustvom koje nadoknađuje početak opadanja fizičkih i drugih funkcija.

Osnovni zadaci su:

- prilagođavanje na telesne promene;
- uspostavljanje i održavanje ekonomskog standarda porodice;
- uključivanje u užu socijalnu grupu rođaka i prijatelja;

- revitalizacija partnerstva / bračne zajednice;
- dostizanje zadovoljstva i uspeha u pozivnoj ulozi;
- uključivanje u šire grupe i prihvatanje veće društvene odgovornosti preko novih uloga;
- pomaganje deci da se razviju u zdrave i zrele osobe;
- prihvatanje i prilagođavanje na fiziološke promene i slabljenje organizma;
- prilagođavanje na probleme starenja kod vlastitih roditelja;
- oblikovanje novih ciljeva, planova i traženje životnog smisla u budućnosti;
- pronalaženje kreativnih načina korišćenja slobodnog vremena.

O razvojnim promenama u odraslom dobu do sedamdesetih godina dvadesetog veka nije bilo mnogo sistematskih istraživanja. Furlan (1981) ukazuje da o osobinama odraslih više govorimo na osnovu opšte prihvaćenih shvatanja da je to doba "stabilnosti i staloženosti, da se u to vreme u ljudi ne menjaju ni radne sposobnosti ni mentalni kapaciteti". Ako se pri kraju tog perioda kapaciteti nešto i smanje, to se kompenzira većim iskustvom, racionalnijim izborom poslova i zadataka.

U poređenju sa mladim odraslim osobe srednjih godina u proseku dobijaju nešto u telesnoj težini. Kod žena se u srednjoj odraslosti pojavljuje menopauza. Nalazi istraživanja pokazuju da do perioda od 40 godina 10% osoba ima probleme sa vidom, a do 60 godina 30%. Osobe preko 40 godina nisu u stanju da čuju zvukove u rasponu normalnog sluha (oscilacije između 16 i 16000). Međutim, tu postoje velike individualne razlike, npr. kod muzičara nisu nađeni problemi opažanja visine tonova do duboke starosti. U periodu srednje odraslosti je zapaženo i opadanje brzine vremena reakcije koje u velikoj meri nadomešta stečeno iskustvo.

Nalazi pokazuju da postoje velike individualne razlike u promeni psihomotornih sposobnosti sa uzrastom. Vreme reakcije u periodu od 20 do 60 godine opada za 10-20%. Izvesno smanjenje brzine u navedenom periodu javlja se i kod lokomotornih veština, veština obavljanja raznih poslova, veština komuniciranja. Međutim, ako je korišćenje ovih veština primereno mogućnostima osobe - onda odrasli pokazuju veću tačnost i uspešnost u njima, nego adolescenti.

Ispitivanja sposobnosti učenja i pamćenja ne nalaze bitnije smanjenje uspešnosti odraslih. Posle 40 godine dolazi do manjih promena u sposobnosti neposrednog pamćenja (brzini obrade informacija), dok kod dugoročnog pamćenja nema razlika. Longitudinalna ispitivanja ne nalaze ni značajne promene inteligencije.

Srednja i pozna zrelost su obično najproduktivniji periodi za stručni i stvaralački rad. Na specifičnom području svoga zanimanja pojedinci u ovom razdoblju su veoma efikasni i često mentori mlađim kolegama.

Roditelje u ovim godinama očekuju dva prilagođavanja. Najpre da se suoče i prihvate samostalnost svoje dece koja odrastaju a zatim, kad deca odu u svoju kuću, partneri se prilagođavaju na življenje bez dece u zajedničkom domaćinstvu. Tada sledi pokušaj revitalizacije partnerskih odnosa, koji može imati kao ishod povećanje intimnosti, ali kod nekih vodi i do razilaženja.

U ovom periodu se pojedinci postepeno usmeravaju na svoje roditelje koji stare, posvećuju im više vremena i pažnje i preuzimaju određene mere odgovornosti za njih, pa količina različitih vrsta pomoći dece roditeljima sa godinama raste.

Odraslost je najduži period u kome osoba mora da kritički procenjuje svoja ostvarenja i u skladu sa tim oblikuje nove ciljeve, planove u traženje životnog smisla u budućnosti.

Međutim, nalazi govore da to više uspeva onima koji su se snažili i u "sadašnjosti": u porodici, na poslu i pronašli kreativne načine korišćenja slobodnog vremena.

Motivacioni profil odrasle osobe je "preduslov i produkt" uspešnosti u braku i na poslu. Psiholozi humanisti smatraju da odraslo doba - u kome osoba realnije opaža stvarnost, sebe i druge, imaju razvijeno osećanje za zajednicu - pruža mogućnosti za razvoj viših motiva usmerenih ka samoaktualizaciji. Ako je ta potreba osujećena onda su aktuelni problemi prilagođavanje teškoćama. Od položaja i uloga pojedinca zavisi i proces socijalizacije - dostignuti stepen (ne)zadovoljstva drugima i sobom. Većina istraživanja potvrđuje da je osnovna karakteristika emocionalnog razvoja odraslih povezana sa realnim stavom prema životu i životnim iskustvima. Od životnog bilansa zavisi i ukupan razvoj ličnosti. Prema Eriksonu ako je osoba uspešna onda će u odrasloj dobi dostići vrline koje nastaju u fazama intimnosti, stvaralaštva i dobrog integriteta. Međutim, česti su i drugačiji ishodi. Zato najduži, najproduktivniji i najkreativniji period - odraslo doba, treba istraživati pa da razvojna psihologija ima dovoljno naučnih podataka za objašnjenja i predviđanja i usmeravanja razvoja ovog doba (Ананьев, 1977 str. 336).

Saznajni razvoj u odraslom periodu

Nalazi istraživanja ukazuju da se u ranoj odraslosti razvoj mišljenja kreće u smeru *postformalnog mišljenja* koje se prilagođava kontekstu u kome se nalaze osobe u ranoj zrelosti. Promene idu i u smeru *povećanja brzine procesiranja* informacija na specifičnim područjima misaonog delovanja.

Na učestalost upotrebe formalnogičkih operacija u odraslosti utiču: nivo opšte inteligencije, nivo obrazovanja, zanimanje i kognitivni stil pri rešavanju misaonih problema (Brodzinsky, 1985). Češća upotreba je kod osoba koje su više inteligencije, obrazovanja i kognitivnog stila nezavisnog od polja. Utiče i uzrast: kod adolescenata (studenti 20g) formalne operacije pri zaključivanju koristi 85% pojedinaca, kod odraslih (40g) sa visokim obrazovanjem 78% (Hartley, 1981).

Postformalno mišljenje odraslih

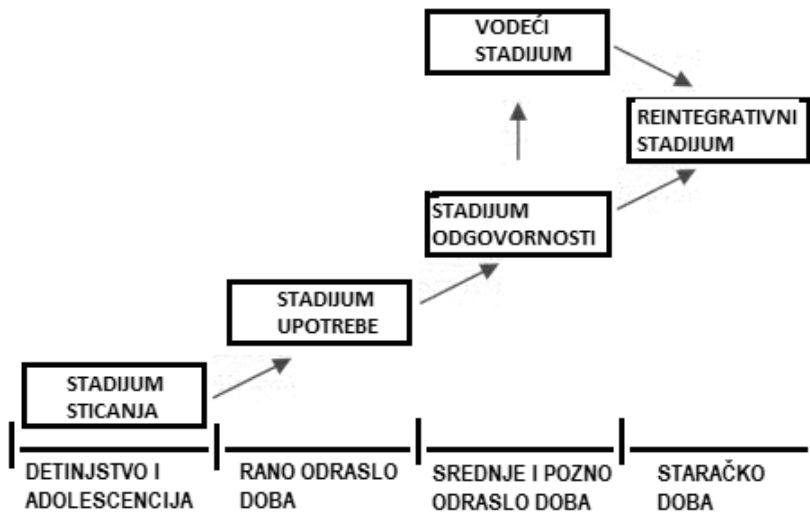
Savremeni razvojni psiholozi na bazi empirijskih istraživanja, smatraju, da se mišljenje u odraslosti može razvijati u smeru veće složenosti od onog, karakterističnog za formalnogički stadijum koji je Pijaže opisao kao razvojno najviši. Postformalno mišljenje odraslih bi u poređenju sa formalnogičkim bilo fleksibilnije i na nove načine prilagođeno svakodnevnom životu. Odrasli razvijaju načine mišljenja, koji su kvalitativno drugačiji od konkretnog ili formalnogičkog, vezani pre svega za konkretni profesionalni i socijalni kontekst, u kome deluju.

Adolescenti misaono deluju u svetu mogućnosti, odrasli pak u pragmatičnom okviru, jer to od njih zahtevaju okolnosti na poslu, u porodici i ostalim područjima delovanja. Odrasli integrišu logičku analizu problema, sa kojima se suočavaju, u konkretne pragmatične granice, unutar kojih se problem pojavljuje (Perry, 1981). Usredsređivanje na konkretne specifične svakodnevne životne situacije ne znači promene u smeru manje razvojnog kompleksnog nivoa sazajnog delovanja, nego u smeru od hipotetičkog ka upotrebnom, u kome ovladavanje logikom postaje oruđe za rešavanje stvarnih problema. Odrasli teže ka integrisanju racionalnih i apstraktnih delova problemske situacije sa konkretnim (kontekstualnim) delovima. Kako će pojedinac integraciju izvesti, to je u najvećoj meri zavisno od njegovih prošlih iskustava. Integracija se naime oslanja kako na subjektivna iskustva i intuiciju tako na logiku, karakterističnu za formalnogičke operacije,

i pojedincu omogućava efikasno suočavanje sa neodređenim situacijama, sa kojima se često sreće u svakodnevnom življenju.

Kao ilustraciju razvoja postformalnog mišljenja odraslih navodimo Šejovu stadijalnu teoriju kognitivnog razvoja koja obuhvata čitavu ontogenezu. Šejova teorija sve Pijažeove stadijume stavlja u "stadijum sticanja", a dalji kognitivni razvoj posle adolescencije prikazuje kroz naredna tri stadijuma (slika 127) čiji nazivi ukazuju da je autor svoje nalaze interpretirao kao promene u raznovrsnosti upotrebe intelekta uz razvoj novih sazajnih kompetentnosti u različitim periodima odraslosti i starosti (Schaie i Willis, 1991).

Slika 127: Grafički prikaz Šejove stadijalne teorije sazajnog razvoja



Šeje smatra da Pijažeovi stadijumi sazajnog razvoja opisuju i tumače razvoj progresivnog rasta efikasnosti dobijanja novih informacija, na načine koji su po svojoj kompleksnosti i strukturi uporedivi sa metodama naučnog mišljenja (**STADIJUM STICANJA ZNANJA**). Odrasli u načinu dobijanja znanja više ne napreduje, već se kod njega sada javljaju promene u raznovrsnosti upotrebe intelekta i upotrebe znanja.

STADIJUM UPOTREBE ZNANJA je karakterističan za misaono delovanje u periodu rane odraslosti. Mladi odrasli svoju pažnju sve više preusmeravaju od sticanja ka upotrebi onoga, što već zna. Problem mora sam da reši i pri tome se usmerava kako na sam problem tako i kontekst, procenjuje posledice mogućih rešenja (za porodicu, za struku), usmerava se na kontrolu kvaliteta svog rešenja. Rešenje mora da odgovara datom kontekstu ali i dugoročnim ciljevima koje ima pojedinac.

STADIJUM ODGOVORNOSTI počinje preovlađivati u srednjoj i poznoj zrelosti. Dok je u prethodnom stadijumu mlada odrasla osoba ovladala kvalitetom samostalnog rešavanja uglavnom ličnih problema, na ovom stadijumu socijalna odgovornost se proširuje jer uključuje odgovornost za druge (radnike preduzeća, studente fakulteta). Osobe na vodećim društvenim položajima dostižu **RAZVOJNI STADIJUM VOĐENJA**, poseduju visoke organizacione sposobnosti i usklađuju organizacione aktivnosti kako vremenski tako i po hijerarhijskoj lestevici nivoa odgovornosti.

REINTEGRATIVNI STADIJUM preovlađuje u periodu starosti, iako se njegove komponente delimično pojavljuju još u prethodnim razvojnim periodima. Stare osobe menjaju životni kontekst i suočavaju se sa proveravanjem i reintegracijom svojih interesa, stavova i vrednosti. Svoje kognitivne sposobnosti, veštine i potencijale koriste selektivno u skladu sa procenom koliko rešavanje određenih problema ima značaja za njih same.

Kvalitativne promene u mišljenju

Postformalni stadijumi u kognitivnom razvoju odnose se pre svega na misaono delovanje u svakodnevnom stvarnom životnom kontekstu. Umesto traganja za potpuno pravilnim odgovorom mladi odrasli mišljenje postepeno preoblikuju u relativističko i pragmatično.

Relativističko mišljenje (u Perijevoj teoriji) je pristup u rešavanju misaonih problema, u okviru koga daje pojedinac prednost oblikovanju multiplih rešenja, od kojih je svako relativno u zavisnosti od specifičnog konteksta.

Pragmatično mišljenje je ono mišljenje, pri kome pojedinac upotrebljava logiku kao oruđe za rešavanje životnih problema, istovremeno u svojim zaključcima prihvata i nedoslednosti i nepotpunost rešenja.

Saznajno menjanje od formalnog ka pragmatičnom mišljenju između ostalog motivise potreba za specijalizacijom koja vodi selektivnoj optimizaciji znanja, bržem procesiranju informacija, ekspertskom rešavanju problema u užoj struci i pojavi stvaralačke produkcije. **Ekspertnost** u sazajnom delovanju predstavlja produkt procesa specijalizacije saznanja, dobijanja šireg i produbljenijeg znanja na srazmerno uskom području pojedinčevog sazajnog delovanja. U **pronalazačko stvaralaštvo** uključene su sposobnosti divergentnog mišljenja, prostorne sposobnosti, verbalna fluentnost, induktivno zaključivanje. Ove sposobnosti se razvijaju još u ranoj odraslosti i kod pronalazača dostižu vrhunac oko pedesetih godina.

Kristalizovana inteligencija ostaje relativno dosledno izražena ili blago raste u srednjoj i poznoj zrelosti, posebno njena izraženost na specifičnim područjima, na kojima je pojedinci stalno upotrebljavaju.

Neki autori su strukturne promene u mišljenju, koje su izrazitije u periodu srednje odraslosti, označili kao promene od relativističkog ka dijalektičkom mišljenju. **Dijalektičko mišljenje** je tok dokazivanja koji se kreće kroz suprotnosti (teza-antiteza-sinteza); način mišljenja pri kome pojedinac istovremeno uvažava dve protivurečne strane problema istovremeno, pri tome je svestan, da je svako rešenje problema privremeno i delimično, što implicira i svoju protivurečnost.

Rezultati empirijskih istraživanja ukazuju, da se mudrost samo uslovno može povezati sa starošću i velikim iskustvom odraslih. Oni su nužan ali ne i dovoljan uslov za razvoj mudrosti. Mudrost je ekspertsko znanje i promišljanje, vezano za stvarne životne situacije i probleme.

Autori izraz mudrost upotrebljavamo samo u slučajevima veoma visokog nivoa izraženosti tih sposobnosti, dok na prosečnom nivou izraženosti govore o "za mudrost vezanom znanju" (tabela 56 /Staudinger, 1999; Baltes, Smith i U. M. Staudinger, 1992/; prema Marijanović i sar., 2004).

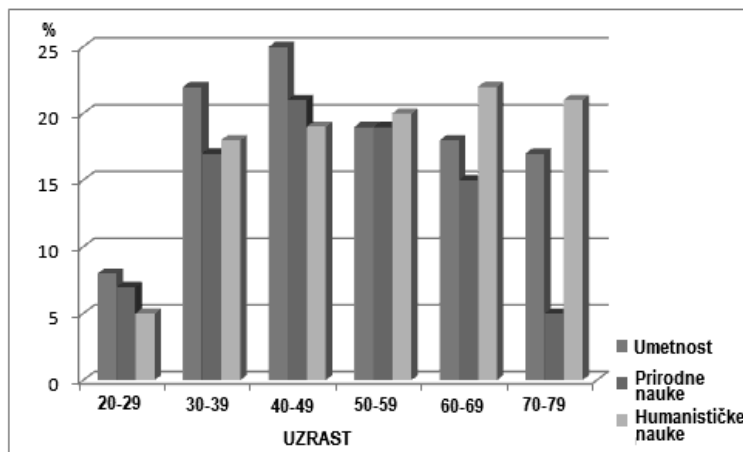
U periodu odraslosti razvija se, i u većini područja dostiže vrhunac, stvaralačka produkcija (slika 128). Stvaralaštvo se temelji na ekspertnosti, koja je nužan ali ne i dovoljan uslov za stvaralačku delatnost. Stvaralaštvo zahteva i divergentno mišljenje,

toleranciju za dvosmislenost, motiv za postignućem i spremnost da se istraje na putu do cilja uprkos privremenih zastoja (Sternberg i Lubart, 1995).

Tabela 56: Karakteristike za mudrost vezanoga znanja

MERILO	OPIS
Faktografsko znanje	Opsežno (i uopšteno i specifično) znanje o životnim pitanjima
Proceduralno znanje	Ovladavanje strategijama za odlučivanje, samouravnotežavanje, tumačenje i planiranje življenja
Sveživotni kontekstualizam	Uvažavanje prošlog, sadašnjeg i mogućeg životnog konteksta u budućnosti i mnogih specifičnih okolnosti, u kojima se može problem pojaviti
Vrednosni relativizam	Uvažavanje raznolikih vrednosti, životnih prioriteta i značaja tačaka gledanja različitih ljudi u njihovom vlastitim kontekstima vrednosti i životnim ciljevima uprkos relativno malom nizu univerzalnih vrednosti
Savlađivanje neodređenosti	Upotreba efikasnih strategija za objašnjenje i suočavanje sa neodređenim situacijama (npr. optimizacija odnosa između dobitaka i gubitaka)

Slika 128: Procenat vrhunskih dela, na različitim područjima stvaralaštva, ostvarenih na pojedinim uzrastima



Umetnici i naučnici prirodnih nauka dostižu vrhunac stvaralačke produkcije oko pedesetih godina, ali će kod naučnika biti blaži pad ostvarenja u poznijim godinama. Na području humanističkih nauka postoji blag rast u celom periodu srednje i pozne zrelosti a vrhunac dostižu u sedmoj deceniji; kod njih se visok nivo stvaralačke produktivnosti zadržava i u poznoj starosti.

Saznajni razvoj u funkciji efikasnijeg življenja

Nemački razvojni psiholozi (Baltes & Baltes, 1990) su razvili model razvojnog upravljanja ponašanjem (življenjem) koji čine tri strategije: selekcija, optimizacija i kompenzacija.

Strategija selekcije je u upotrebi pri postavljanju ciljeva i promene ciljeva. Pri tome se vrši alternativno usmeravanje energije i posvećenosti ciljevima koji su izabrani kao prioritet, a kod više ciljeva usredsređivanje na najznačajniji.

Zavisno od vrste ciljeva i područja aktivnosti razvija se **strategija optimizacije**: sticanje, upotreba i usavršavanje odgovarajućih sredstava/strategija, sa kojima se dostižu postavljeni ciljevi. U tom sklopu su dobra koncentracija pažnje, izbor pravog trenutka započinjanja ostvarenja, istrajnost.

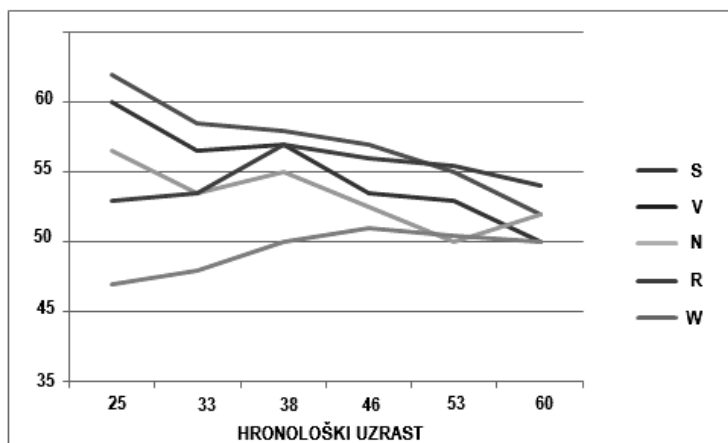
Dok se strategija selekcije više odnosi na promene ciljeva pojedinca, **strategija kompenzacije** implicira posebno promene sredstava za dostizanje ciljeva - upotrebu alternativnih sredstava. Te promene mogu biti vezane za uvođenje efikasnijih načina delovanja ali i za prilagođavanje opadanju sposobnosti sa uzrastom (telesnih, perceptivnih ili sazajnih sposobnosti).

Nalazi istraživanja ukazuju da se sa uzrastom sve više izražavaju preferencije ali i veća efikasnost upotrebe strategija selekcije, optimizacije i kompenzacije. Pri tome osobe srednje i pozne zrelosti su relativno najefikasnija starosna grupa u rešavanju svakodnevnih problema (na poslu, u porodici i ostalim područjima).

Kvantitativne promene primarnih sposobnosti u odraslom dobu

Psihometrijski nalazi, dobijeni u transverzalnom ispitivanju, pokazuju da kod prostorne orijentacije i verbalnog razumevanja u odraslom dobu dolazi do blagog opadanja. Kod numeričkih sposobnosti posle početnog opadanja u 25 godini dolazi do blagog porasta, a od srednje zrelosti do blagog opadanja. Induktivno zaključivanje i verbalna fluentnost su u porastu sve do pozne zrelosti (Schaie, 1994, slika 129).

Slika 129: Kvantitativne promene primarnih sposobnosti u odraslom dobu (transverzalne studije)

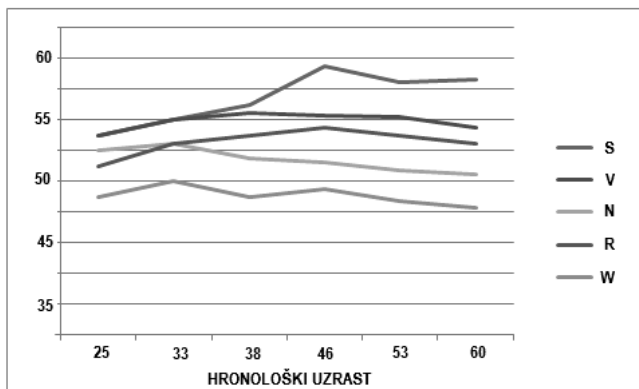


Legenda: S - spacialne sposobnosti; V - verbalno razumevanje; N - numeričke sposobnosti; R - induktivno zaključivanje; W - verbalna fluentnost

Nalazi longitudinalnih studija pokazuju da su u ranoj odraslosti u porastu sve merene sposobnosti (do 33 g, sl. 130). Sposobnost prostorne orijentacije, verbalnog razumevanja i induktivnog zaključivanja nastavljaju da rastu do srednje odraslosti.

Verbalno razumevanje od srednje odraslosti blago opada, međutim, spacijalne sposobnosti i induktivno zaključivanje rastu do pozne zrelosti a onda počinje blag pad. Numeričke sposobnosti i verbalna fluentnost blago opadaju od pedesetih godina (Schaie, 1994.).

Slika 130: Kvantitativne promene primarnih sposobnosti u odraslom dobu (longitudinalne studije)



Legenda: S - spacijalne sposobnosti; V - verbalno razumevanje; N - numeričke sposobnosti; R - induktivno zaključivanje; W - verbalna fluentnost

Vredni pažnje su nalazi longitudinalne studije (Schaie, 1990) da većina odraslih do sedamdesetih godina zadržava nivo primarnih sposobnosti (tabela 57). To znači samo kod jedne petine odraslih pad sposobnosti je osetniji, što utiče na prosečne vrednosti kod svih ispitanika u uzorku (koje su prikazane na slici 130).

Tabela 57: Procenat odraslih osoba kod kojih primarne intelektualne sposobnosti nisu u padu do kraja šezdesetih (Schaie, 1990)

Primarna sposobnost	Od 53-60 g
	%
Verbalno razumevanje	85
Prostorna orijentacija	78
Induktivno zaključivanje	88
Numerička sposobnost	85
Verbalna fluentnost	77

I mere *opšte inteligencije* u longitudinalnim studijama, koje su pratile pojedince od 25. do 65. godine, pokazuju relativnu stabilnost. Veći rast i kasnije i manje opadanje javlja se kod ispitanika sa višim obrazovanjem i većim stepenom uključenosti u radne i socijalne aktivnosti. Obrnuta je situacija kod osoba sa manjim obrazovanjem i nižim nivoom uključenosti u aktivnosti.

Nalazi o kognitivnom razvoju u odraslom dobu pokazuju da većina ljudi zadržava sposobnosti za učenje i u srednjoj i poznoj zrelosti. Obrazovanje odraslih ima značajne pozitivne učinke na očuvanje sposobnosti, efikasnost na pozivnom području, finansijski i socijalni položaj, bolje su pripremljeni za suočavanje i sa drugim životnim izazovima.

Socijalni razvoj u odraslosti

Već je rečeno da se socijalna zrelost mladih odraslih ispoljava kroz samostalan i kritički pristup u interakciji sa drugima (uzajamnost i usaglašavanje zahteva, potreba, posledica). U istraživanjima se ispituje nivo socijalnih sposobnosti pojedinca pri odlučivanju i preuzimanju odgovornosti, preko stepena intimnosti, načina komunikacije i opažanja roditelja.

Kakvi su odnosi mladih odraslih sa roditeljima? Najčešće oblici pomoći roditelja svojoj odrasloj deci je čuvanje unuka, pomoć u domaćinstvu, umerena finansijska pomoć i emocionalni oslonac.

U tabeli 58 prikazani su nalazi istraživanja američkih autora (Frank, Avery i Laman, 1988) na uzorku mladih odraslih od 22 do 32 godine. Autori su nađene oblike odnosa klasifikovali kao:

- individualizovani,
- kompetentno povezani,
- pseudonezavisni,
- identifikacija,
- zavisni i
- konfliktni odnosi.

Tabela 58: Oblici odnosa među mladim odraslim i roditeljima

OBLIK ODNOSA	OPIS
Individualizovani	Uzajamno poštovanje, malo konflikta, odrasli želi da je sa roditeljima, povremeno želi savete ili pomoć, emocionalni odnosi sa roditeljima su umerenog intenziteta.
Kompetentno povezani	Odrasli je veoma nezavisan, njegovi stavovi i izjave se prilično razlikuju od stavova i izjava roditelja, za roditelje je vezan više nego pojedinac u individualizovanom odnosu, konflikte sa roditeljima pokušava da ublaži, više pomaže roditeljima, razume ih, poštuje i uvažava; kao i oni njega.
Pseudonezavisni	Pojedinac se pretvara, da ga konflikti sa roditeljima ne brinu, i radije se sklanja od interakcije, nego da se otvoreno suoči sa roditeljima, roditelji imaju teškoća da prihvate odraslog takvim, kakav je.
Identifikacija	Odrasli je u veoma intimnim odnosima sa roditeljima, prihvata njihove vrednosti i stavove, pri značajnim odlučivanjima od njih često traži pomoć i savete, roditelji mu nude veliki oslonac, sigurnije se oseća, ako zna, da su dostupni, među njima je malo konflikta.
Zavisni	Odrasli se sa svakodnevnim životom ne može suočiti bez pomoći roditelja, što ga brine, ali ne može da se promeni; sa roditeljima se dobro razume, povremeno se kao dete sa njima bori za socijalnu moć u međusobnim odnosima; od roditelja želi više oslonca i njih opaža kao previše usmerene na sebe.
Konfliktni (samo u odnosu na oca)	Odrasli želi intimnije i više pozitivne odnose sa ocem, mada on takve odnose nije sposoban oblikovati; interakcije su pretežno konfliktno.

I kod mladih odraslih **vršnjaci i prijatelji** imaju značajnu ulogu u socijalnom razvoju. Dobri odnosi sa vršnjacima su izvor pozitivnih socijalnih iskustava i omogućavaju efikasnije suočavanje sa stresnim događajima i razvojnim zadacima u ovom periodu.

Nalazi istraživanja (Eronen i Nurmi, 1999) otkrivaju i kod mladih odraslih pet kvalitativno različitih položaja, koje pojedinci mogu zauzimati u svojoj grupi vršnjaka (npr. u prijateljskoj družini, na poslu, u kontekstu daljeg obrazovanja):

- ◆ popularni (imaju visok socijalni uticaj i poželjni su),
- ◆ prosečni (prosečni socijalni uticaj i željenost u grupi),
- ◆ kontroverzni (visok socijalni uticaj, relativno visoka poželjnost/nepoželjnost u vršnjačkoj grupi)
- ◆ prezreni (nizak socijalni uticaj, niska željenost),
- ◆ odbačeni (nizak socijalni uticaj, relativno visoko nepoželjni i nisko poželjni).

Autori smatraju da stil socijalnog reagovanja, subjektivno zadovoljstvo sa socijalnim odnosima i povratni odzivi, koje pojedinci primaju od svojih vršnjaka, dvosmerno i kumulativno utiču na razvoj socijalnih odnosa vršnjačkih grupa mladih odraslih.

Razvoj partnerstva

Kod mladih odraslih partnerski odnosi postaju stalniji nego u adolescenciji. Dato je nekoliko modela izbor partnera. Sažeto ćemo prikazati proces izbora stalnog partnera kroz redosled "sita" (Udry, 1974). Model sadrži šest sita:

- ♥ geografska blizina,
- ♥ telesna privlačnost i privlačnost svojstava ličnosti,
- ♥ socijalna primerenost partnera,
- ♥ skladnost među svojstvima ličnosti, vrednostima, stavovima, potrebama, očekivanjima, običajima i interesima,
- ♥ komplementarnost karakteristika ličnosti,
- ♥ spremnost za razvoj stalne partnerske veze.

Sternberg (1986) je razvio **trougaoni model partnerske ljubavi**, koji je opisao sa tri karakteristike:

- ♥ intimnost (dimenzija emocionalne razmene i stepena prisnosti među partnerima),
- ♥ strast (želja za telesnom blizinom, iskazivanje naklonosti i polni odnosi) i
- ♥ odlučnost (saznajni i motivacioni aspekt partnerskog odnosa).

Sternberg svoj model prikazuje trouglom u kome dužina starnice predstavlja izraženost pojedine dimenzije kod pojedinca. Sa partnerskim odnosom su zadovoljniji oni partneri, koji imaju skladnije trouglove; najbolji partnerski odnos prikazuje ravnostrani trougao (slika 131).

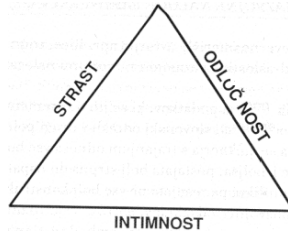
Kombinujući izraženost pojedinih dimenzija Sternberg je opisao osam oblika partnerske ljubavi:

1. Kod **prazne ljubavi** sve tri dimenzije su nisko izražene (veza traje iz praktičnih razloga).

2. Kod **intimne ljubavi** su strast i odlučnost nisko izraženi, intimnost pak visoko (visok stepen razumevanja).

3. Za **strasnu ljubav** je karakteristična snažna telesna privlačnost, dok su odlučnost i intimnost nisko izraženi (počinje kao "ljubav na prvi pogled", kratkotrajna je).

Slika 131: Sternbergov trougaoni model prtnerskih odnosa



4. Kod **rutinske** ljubavi su strast i intimnost nisko izraženi, odlučnost pak visoko (vezu održava socijalna sigurnost).

5. **Romantičnu** ljubav odlikuje velika intimnost i strast, odlučnost je nisko izražena (veza kratko traje).

6. Za **drugarsku** ljubav karakteristična je intimnost i odlučnost, strast je nisko izražena (ostvaruju plan o zajedničkoj budućnosti).

7. Kod **leteće** ljubavi je intimnost među partnerima nisko izražena, a strast i odlučnost visoko (obično se relativno brzo razidu).

8. U **uravnoteženom** ljubavi sve tri dimenzije su visoko izražene (uravnotežen i trajan partnerski odnos).

Kvalitet i trajanje partnerskih odnosa zavisi od prilagođavanja, uspešnosti rešavanja razvojnih zadataka koje otvara partnerstvo (Rice, 1998), koje navodimo u tabeli 59.

Tabela 59: Razvojni zadaci partnerstva (Rice, 1998; prema Marijanović i sar., 2004)

PODRUČJE PRILAGOĐAVANJA	RAZVOJNI ZADATAK
Intimnost	Razvoj intimnog odnosa među partnerima
Lične navike i životni stil	Saznavanje ličnih navika partnera (npr. u pogledu ishrane, lične higijene, trošenja novca), njegovo korišćenje slobodnog vremena.
Komunikacija i rešavanje konflikta	Sticanje veština za konstruktivno rešavanje međusobnih konflikta.
Odlučivanje	Sticanje veština za zajedničko donošenje i ostvarivanje odluka.
Seksualnost	Upoznavanje i zadovoljavanje seksualnih potreba partnera.
Materijalna pitanja	Dogovaranje o zajedničkoj imovini i deljenju troškova za
Pozivna karijera	Usklađivanje zahteva pozivne karijere i partnerstva odnosno
Odnosi sa srodnicima	Određivanje odnosa sa roditeljima i rođacima partnera.
Socijalni odnosi i slobodno vreme	Razvoj zajedničkih i očuvanje individualnih prijateljskih odnosa i korišćenje slobodnog vremena.
Deca	Prilagođavanje na trudnoću, rođenje i briga za dete (deca).
Domaćinstvo	Postizanje saglasnosti među partnerima u pogledu deobe poslova u domaćinstvu i gajenja dece.
Vrednosni sistem	Upoznavanje i prilagođavanje na partnerov vrednosni sistem, ciljeve, očekivanja i verovanja.

Roditeljska uloga

U opisu psihologije trudnice naglašeno je da period trudnoće označava i razvoj identiteta roditelja; čin rođenja deteta označava i "rođenje" roditelja (Kapor-Stanulović, 1985). Roditelji se po rođenju deteta suočavaju i prihvataju multiple zahteve: gajenje deteta, odnosi sa partnerom i zahtevi posla. Smanjuje se vreme koje su partneri namenivali jedno drugome, zajedničkim ili individualnim slobodnim i socijalnim aktivnostima. Potrebno je upoznati dečje potrebe, njegov ritam sna/budnosti i načina ponašanja deteta u budnom stanju, tehnike za njegovo smirivanje kad je uznemireno.

Nalazi istraživanja pokazuju da se većina roditelja efikasno prilagođava navedenim zahtevima. Pokazalo se da pojedinci, koji su imali većih teškoća prilagođavanja na partnera pre rođenja deteta, imaju veće teškoće i sa prilagođavanjem na roditeljsku ulogu.

U istraživanjima se kvalitet partnerskih odnosa po rođenju deteta povezuje sa kvalitetom oblika afektivne vezanosti između roditelja i deteta. Roditelji sigurno vezane dece su u poređenju sa roditeljima dece ugrožene vezanosti saopštavali o većoj pažnji od strane partnera, više telesnih kontakata i ređih konflikata i prepirki po dečjem rođenju. Te razlike u izražavanju međusobne naklonosti su bile najveće upravo u fazi razvoja afektivne vezanosti, u prvoj godini dečjeg života.

Roditeljska uloga ima formativnu funkciju - utiče na proširivanje pojma o sebi, u koji se sada uključuje pojam sebe kao roditelja. Kroz koje sve faze prolazi razvoj roditeljske uloge? Longitudinalno praćenje razvoja roditeljstva kod ispitanika od rane do pozne zrelosti (Galinsky, 1987) navelo je autora da odredi šest stadijuma:

- ◆ *stadijum oblikovanja* (period trudnoće, priprema za roditeljsku ulogu, idealizovana očekivanja);
- ◆ *stadijum negovanja* (prihvatanje uloge roditelja, formiranje afektivne vezanosti, uspostavljanje ravnoteže između raznih uloga);
- ◆ *autoritativni stadijum* (do šeste godine deteta, kritičko preispitivanje sebe u ulozi stvarnog roditelja i početnih /idealizovanih/ očekivanja);
- ◆ *integrativni stadijum* (školski period do adolescencije, uloga roditelja u detetovom školovanju, poređenje svojih očekivanja sa detetovim stvarnim školskim postignućem);
- ◆ *nezavisni stadijum* (suočavanje i prihvatanje samostalnosti adolescenta, recipročni odnosi);
- ◆ *odlazni stadijum* (dete odlazi u svoju kuću ("prazno gnezdo"), pokušaj revitalizacije partnerskih odnosa).

Odnosi odraslih sa roditeljima

Većina mladih odraslih čuva redovne i česte kontakte sa roditeljima, kvalitet odnosa sa njima se još unekoliko poboljšava u poređenju sa odnosima u adolescenciji, a posebno, kad mlada odrasla deca formiraju svoju porodicu. Većina pojedinih roditelja je u srednjoj odraslosti u odlaznom stadijumu roditeljstva. Nalazi pokazuju da je kvalitet i brzina prilagođavanja po odlasku dece u pozitivnoj korelaciji sa značajem drugih socijalnih uloga i stepenom zadovoljstava partnerom (Kapor Stanulović, 1988). Rođenje unuka većina odraslih ocenjuje kao značajan pozitivan socijalni životni događaj. Uloga babe i dede i preovlađujuće aktivnosti menjaju se sa uzrastom unuka (od nege, pomoći u učenju do posrednika porodičnih i širih socijalnih vrednosti).

U odraslom periodu se pojedinci postepeno usmeravaju na svoje roditelje koji stare, posvećuju im više vremena i pažnje i preuzimaju određene mere odgovornosti za njih, pa količina različitih vrsta pomoći dece roditeljima sa godinama raste. Kvalitet odnosa među osobama srednje i pozne zrelosti i njihovih roditelja se povezuje sa kvalitetom njihovih odnosa u prošlosti i sadašnjosti. Nalazi istraživanja pokazuju da većina odraslih dobrovoljno vodi brigu o svojim roditeljima sve dok im objektivne okolnosti to dopuštaju, ne pokušavaju da ih uključe u domove sa stare. Odrasli, koji žive u zajedničkom domaćinstvu sa roditeljima, za koje brinu, doživljavaju više nsporazuma sa njima nego oni, koji sa roditeljima ne žive zajedno. To se događa najčešće zbog različitih načina vođenja domaćinstva i stilova življenja ali i zbog promena ličnosti roditelja u poznoj starosti.

Odnosi sa srodnicima i prijateljima u odraslosti

Odnosi sa braćom/sestrama kod odraslih postaju još značajniji. Povećava se broj kontakta i poboljšanja kvaliteta odnosa. Psihološka povezanost se povećava pri različitim značajnim životnim događajima (npr. bolest roditelja, razvod brata/sestre). Step en psihološke blizine je veći među sestrama nego među braćom. Nađeno je da kvalitet odnosa srodnika pozitivno korelira sa njihovim karakteristikama ličnosti i sa kvalitetom njihovih odnosa u detinjstvu i adolescenciji; učestalost kontakta je zavisna kako od psihološke blizine tako i geografske blizine srodnika (Berk, 1998).

Broj prijatelja kod osoba srednje i pozne zrelosti opada, dok kvalitet relativno trajnih prijateljskih odnosa se povećava. Sa godinama raste selektivnost pri očuvanju prijateljskih odnosa.

Razvoj ličnosti u odraslom dobu

U poglavlju *Razvoj ličnosti* upoznali smo teorije razvoja ličnosti koje daju Olport (razvoj svesti o sebi - razvoj Ja) i petofaktorski model ličnosti Koste i Makreja. Poslednji aspekt u razvoju samosvesti kod Olporta ("samosvojne težnje") vezan je za razvoj i funkcionisanje formalnog mišljenja i osnova je razvoja identiteta i integriteta adolescenta. Za osnovnu strukture dimenzija ličnosti u petofaktorskom modelu Kosta i Makrej i njihovi saradnici nalaze doslednost i stabilnost sa uzrastom. U skladu sa tim nalazom dimenzije ličnosti više određuju način življenja pojedinca nego obratno. Za razvojne psihologe koji izučavaju psihologiju odraslog doba ni Olportov "proprijum" ni petofaktorski model ne opisuju kvalitativne promene u razvoju ličnosti posle adolescencije.

U Eriksonovoj teoriji psihičkog razvoja upoznali smo njegovu psihosocijalnu, stadijalnu teoriju razvoja ličnosti u ontogenezi, u kojoj je pojavljivanje pojedinih stadija determinisano načelom epigeneze. Razvojne faze su interaktivne i povezane *integrativnim učenjem* a prelask e prati kriza zbog pomeranja energije na razvoj nove faze. Prema tim specifičnim psihosocijalnim krizama Erikson je imenovao razvojne stadijume. Eriksonove stadijume: intimnost/izolacija, plodnost (generativnost)/stagnacija i integritet/očajan je razvojni psiholozi koriste pri tumačenju ličnosti u odraslom dobu.

U poslednjim decenijama razvijena su dva teorijska modela za opis i tumačenje kvalitativnih promena ličnosti u odraslosti: normativno krizni model i model uzrasnog pojavljivanja značajnih događaja. Oba modela pridaju formativnu ulogu uzrasnim promenama u sadržaju i načinu življenja odraslih, koje su povezane sa prilagođavanjem na biološke promene i socijalne zahteve koji variraju sa uzrastom.

Normativno krizni model

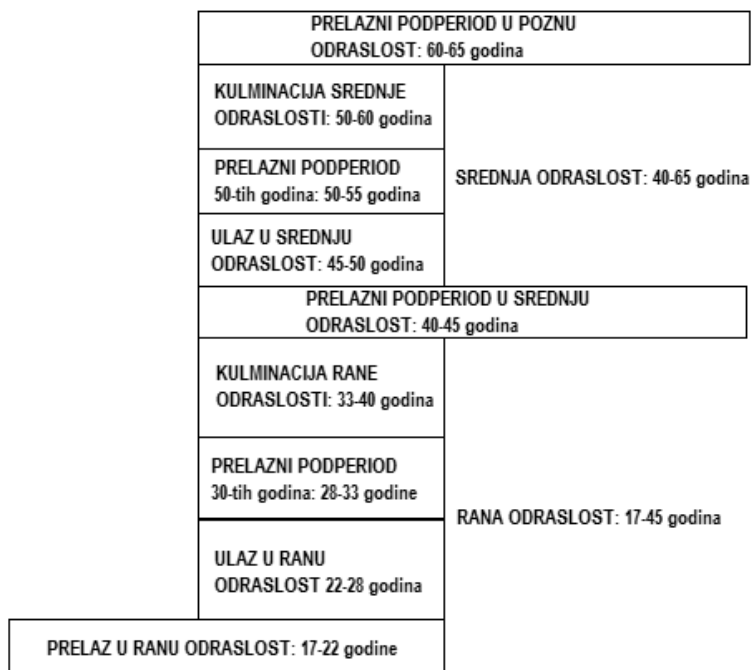
Autori ovog modela opisuju razvoj ličnosti pojedinca u odraslosti kao predvidljiv niz sa uzrastom povezanih bioloških i psihosocijalnih promena (Levinson, 1978, 1996; Gould, 1978 i Vaillant, 1977). Pojam krize u ovom modelu koristi se u smislu traganja, probanja mogućnosti i alternativnih izbora sa namenom, da se pojedinac za neke od njih opredeli. Možemo uočiti sličnost sa pojmom krize koju Marš (Marcia, 1966,1980) koristi u opisu kategorije odloženog identiteta ili razvojne krize koju Vigotski vezuje za "socijalne prelaze".

Levinson je svoj model gradio na osnovu nalaza više izvedenih studija. Autor je razdelio razvoj u odraslom dobu na četiri kvalitativno različita perioda:

- predodraslost (do 22. godine);
- rana odraslost (između 17. i 45. godine);
- srednja odraslost (između 40. i 65. godine);
- pozna odraslost (od 60./65. godine do kraja života).

Levinson se usredsredio na promene u životnoj strukturi pojedinca. Životna struktura u njegovom modelu razvoja predstavlja temeljne načine življenja koji uključuju različite socijalne uloge, lične preferencije, uverenja i vrednosti. Svakom od perioda prethodi prelazni podperiod (slika 132).

Slika 132: Levinsonov model životnih struktura ličnosti u odraslosti



To je vremenski period vrednovanja određene životne strukture koja je do tada dominirala i promene prioriteta, stavova, uverenja, načina življenja. Dakle, u ovom modelu periode odlikuje stabilnost ličnosti a prelazne podperiode nestabilnost, preispitivanje načina življenja i promena životne strukture; u novoj će od prethodne ostati samo neke komponente koje su ocenjene kao pozitivne i efektivne. Levinson u kontekstu

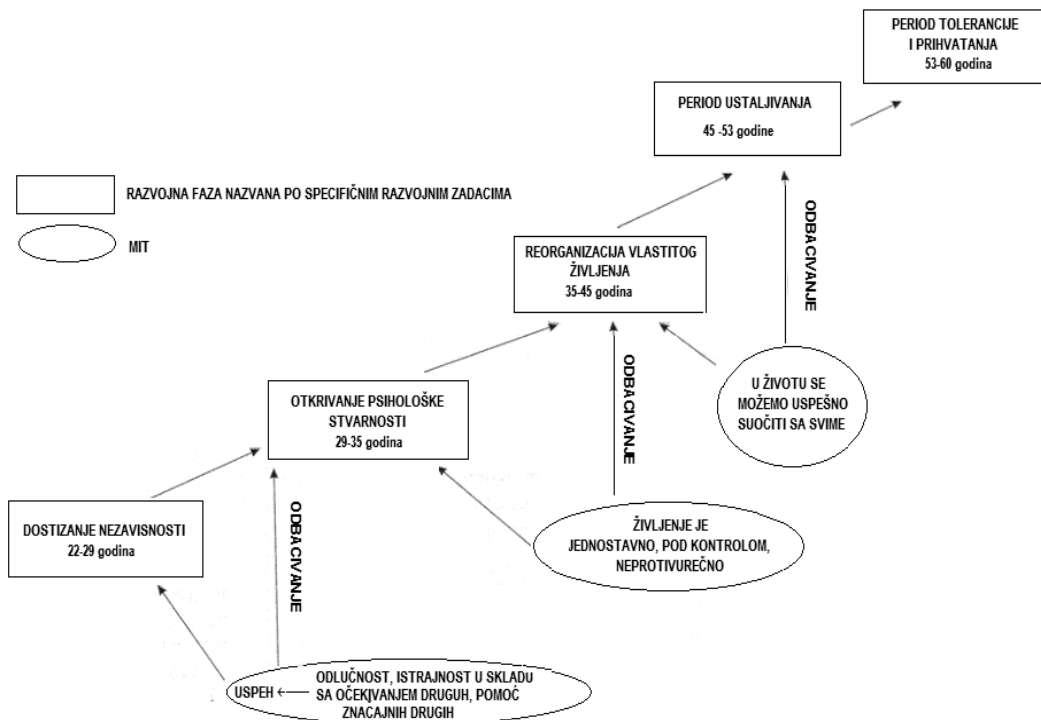
prelaznih podperioda upotrebljava pojam krize. Prelaznu krizu pokreće saznanje pojedinca da mu postojeća životna struktura ne omogućava više zadovoljavajuće i efikasno delovanje u postojećem okruženju. Većina ispitanika u prelaznom podperiodu tridesetih izjavljuje da su pri postavljanju ciljeva u dvadesetim godinama bili previše idealisti, zato se usmeravaju u traženje primerenijih, realno dostižnijih ciljeva.

Na početku srednje odraslosti po Levinsonu pojedinci se suočavaju sa četiri konfliktne (bipolarne) težnje ličnosti, na kojima temelji promene u toku stabilnih i prelaznih podperioda: (a) mladosti i starosti; (b) destruktivnosti i konstruktivnosti; (c) maskulini i feminini; (d) povezivanjem sa drugima i odvajanjem od njih.

Guld (Gould, 1972, 1978) je nakon opsežnih istraživanja dao model u kome prikazuje razvojne periode od srednje adolescencije do pozne odraslosti, i u tom kontekstu je odredio sedam razvojnih perioda (slika 133).

Dok je u "bazi sigurnosti" dete je zavisno od značajnih drugih koji ga brane od opasnosti i obezbeđuju mu doživljaj sigurnosti. U tom kontekstu dete razvija niz pogrešnih pretpostavki o življenju, koje stvaraju sadržinski različite mitove koji deluju na nesvesnom nivou. Zato je po autorovom mišljenju temeljni razvojni zadatak pojedinca u procesu osamostaljivanja odbacivanje pogrešnih pretpostavki.

Slika 133: Prikaz Guldovog modela



Guld u svom modelu prikazuje kako se pojedinac u različitim razvojnim periodima postepeno suočava sa njihovom iluzornom prirodom (raskorakom između stvarnosti i vlastitim uverenjima). To je uslov za razvoj samostalne nezavisne ličnosti. Između 22. i 28.-29. godine se mladi odrasli suočavaju sa *dostizanjem nezavisnosti*. Tada mladi odrasli nove uloge preuzimaju jednostavno sa visokom merom optimizma,

samopouzdanja i odlučnosti, ne postavljajući pitanja o njihovom smislu. Takvo ponašane zasniva se nesvesnom mitu da će uspeti, ako bude delovao odlučno i istrajno radio ono što od njega očekuju drugi (iteriorizovano od značajnih drugih). Međutim pred životnom realnošću ovaj mit postupno pada i mladi odrasli prihvata punu odgovornost za tok svoga življenja. Kao odbrana pred anksioznošću sada nezavisnom pojedincu služi poslednji mit: da je življenje jednostavno, savladivo i da on sam nema protivurečnih težnji. Između 29. i 34.-35. sledi otkrivanje psihološke stvarnosti što ima za posledicu odbacivanje prethodnog mita. Preispitujući življenje u poslednjoj deceniji pojedinac konstatuje da je bio postavio previše nestvarne (naivne) ciljeve, sada shvata da je samostalno življenje teže, nego što je pretpostavljao, sebe prihvata takvim kakav je. Najznačajniji razvojni zadatak pojedinca u periodu 35-45 godine je *reorganizacija vlastitog življenja* prihvatajući vlastitu odgovornost za pogrešne izbore i ponašanja u svome proteklom životu jer sada i kod sebe vide neželjena svojstva koja su ranije zapažali samo kod drugih. U ovom periodu odbacuje i mit da se u životu možemo uspešno suočiti sa svime. Nakon 45 godine sledi *period ustaljivanja*, u kome preovlađuje usmerenost na sebe. Odrasli sebe i u budućnosti anticipira kao takvog "kakvim je postao". U poslednjem periodu, između 53. i 60. godine, Guld nalazi da pojedinac počinje pozitivnije da vrednuje sebe i osobe iz najbližeg okruženja pa je taj period označio kao toleranciju i prihvatanje kako sebe tako i socijalnog okruženja.

Na osnovu rezultata metaanalize različitih studija razvoja ličnosti u odraslosti može se zaključiti da se način življenja pojedinaca u odraslosti u većoj meri menja pod uticajem značajnih životnih događaja nego hronološke starosti.

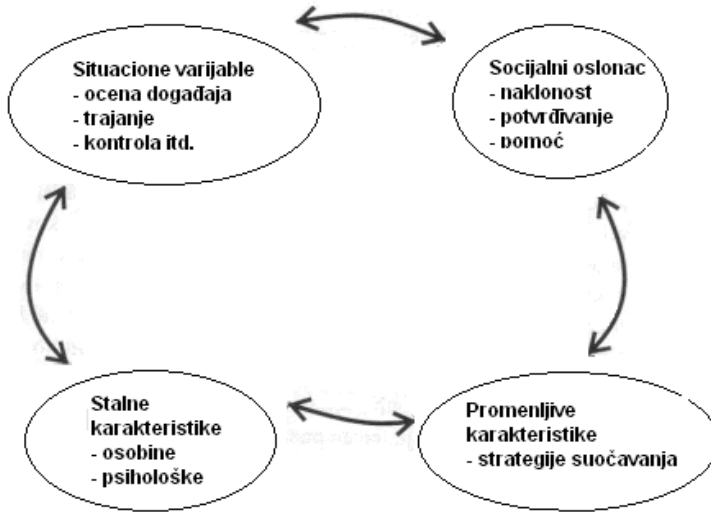
Model uzrasnog pojavljivanja događaja

Prema ovom modelu promene kod ljudi su reakcije na određene događaje, koji se pojavljuju na različitim uzrastima u njihovom životu (Neugarten & Neugarten, 1987). Društvena očekivanja u pogledu najprimerenijeg uzrasta za pojavljivanje životnih događaja se sa razvojem društva menjaju i takođe su specifična zavisno od kulture. Na značajne događaje, koji su u određenom životnom periodu očekivani (normativni) se primerenije i brže prilagođavaju nego na neočekivane (nenormativne) događaje. Kao područja značajnih događaja istraživani su: porodica (uključujući i partnerski odnos), odnosi sa roditeljima, radna karijera, obrazovanje i materijalni položaj. Ispitanici su u pozitivne događaje uvrstili: uspešan završetak školovanja, prvo zaposlenje, finansijsko osamostaljivanje od roditelja, početak novog partnerskog odnosa, bitno poboljšanje materijalnog stanja, zajedničko domaćinstvo sa partnerom, trudnoća (žene), rođenje deteta. Ka negativne događaje navedeni su: bolest ispitanika, smrt dede, babe, veće finansijske teškoće, razvod ili prekid partnerske veze, veliki lični neuspeh (različita područja), smrt partnera, bolest roditelja, smrt roditelja, smrt prijatelja.

Istraživači smatraju da na promenu pojedinca pri značajnim događajima utiče sklop više činilaca. U literaturi se najčešće navodi sistem četiri S (*self* – trajna karakteristika; *strategies* – promenljiva karakteristika; *support* – socijalni oslonac; *situation* – za situaciju vezana ocena događaja; Schlossberg i dr., 1995; slika 134).

Kritičari ovog modela naglašavaju da je u tumačenju ličnosti previše naglašena varijabilnost u periodu odraslosti za koji je upravo karakteristična stabilnost. Pored toga zanemarena je formativna funkcija svakodnevnih događaja koji se ponavljaju.

Slika 134: Prikaz sistema 4S



Uporedni pregled stadijalnih modela razvoja ličnosti u odraslosti

Na osnovu nalaza longitudinalne studije američki psiholozi (Vaillant i Vaillant, 1990) su potvrdili i proširili Eriksonove nalaze. Između stadijuma intimnost/izolacija i generativnost/stagnacija ugrađen je razvojni stadijum **ustaljivanje karijere** na uzrastu između 25. i 35. godine starosti. Ovaj stadijum odlikuje, pored brige za porodicu, snažna angažovanost na razvoju stručne karijere i težnji razvoja stručne kompetentnosti, bez samokritičkog analiziranja primerenosti takvih nastojanja. Kad počne da obraća pažnju na druge, stadijum se završava i počinje faza generativnosti. U drugoj polovini srednje odraslosti kod većine pojedinaca dolazi do povećane brige prema drugim ljudima, strpljenju prema sebi i drugima (*stadijum zadržavanja smisla*), zato je taj stadijum označen kao "mirne pedesete godine".

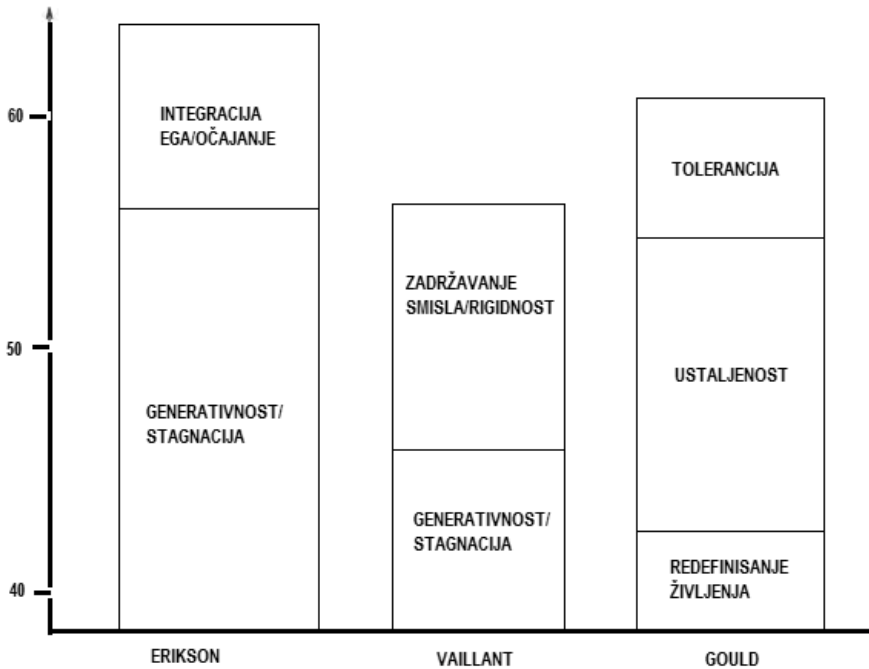
Kosta i Makrej smatraju da razvoj ličnosti u odraslosti nije stadijalan, da se način razmišljanja, osećanja i ponašanje kvalitativno ne menjaju u tom periodu. Međutim, poređenje nalaza istraživanja dimenzija ličnosti sa stadijalnim modelima ukazuju da opadanje ekstravertnosti u srednjoj odraslosti je u skladu sa usmerenošću na introspekciju, porast saradljivosti sa generativnošću i strpljenjem, opadanje neuroticizma sa umerenošću i prihvatanjem života takvim kakav jeste.

Interesantno je zapažanje da dok pojam o sebi kod osoba srednjih godina ostaje relativno stabilan i dosledan, pojedinci u poređenju sa ranom odraslošću prilično menjaju *pojam o mogućem sebi*. Pojam o mogućem sebi je predstava o sebi usmerena u budućnost, o tome, šta neko želi i/ili čega se boji, da će postati (Berk, 1998),.

Rezultati različitih longitudinalnih studija (npr. Vaillant, 1976) ukazuju da se u srednjoj odraslosti razvijaju efikasne strategije za suočavanje sa stresom. Osobe srednjih godina se više usmeravaju na problem nego na emocije. Tome doprinosi i razvoj sposobnosti rešavanja praktičnih svakodnevnih problema.

Na slici 135 dat je uporedni pregled kako autori tri stadijalne teorije prikazuju ličnost u srednjoj odraslosti (Erikson, Vaillant i Gould).

Slika 135: Poređenje perioda srednje odraslosti (prema Eriksonu, Vaillant i Gouldu)



Analiza individualnih razlika suočavanja sa stresom otkriva različite dispozicije ličnosti koje su povoljne/nepovoljne za suočavanje sa teškoćama. Osobe koje odlikuje krajnja kompetitivnost, abicioznost, netrpeljivost, neprijateljstvo, provale ljutnje i često doživljavaju vremenske presije, na fiziološkom planu izrazito reaguju na stres. Suprotan uticaj na suočavanje sa stresom ima pojedinac koga odlikuje svojstvo čvrstine ličnosti. Čvrstina ličnosti je karakteristika ličnosti, koja se sastoji iz unutrašnjeg mesta kontrole, lične angažovanosti i koja teškoću smatra izazovom; ta karakteristika ima značajnu ulogu na efikasno suočavanje sa stresom.

STARAČKO DOBA

Psihologija staračkog doba - gerontopsihologija proučava starenje kao proces i psihičke promene u starosti. U ovom periodu javljaju se promene u ponašanju koje su posledica regresivnih, degenerativnih organskih funkcija. Otuda su osnovni problemi u područjima kojima se bavi gerontopsihologija: otkrivanje uzrasta kada značajnije počinju da opadaju organske i/ili psihičke funkcije; otkrivanje povezanosti opadanja psihičkih sa organskim promenama i promenama uslova i načina života; otkrivanje prave prirode fenomena starenja i u skladu s tim saznanjima redefinisanje uloge stare osobe: sadržaja aktivnosti, statusa, odnosa sa mlađim generacijama.

Staračko doba počinje sa 60-70-tim godinama i traje do kraja života. U ovom periodu dolazi do promena u ponašanju koje su posledica opadanja fizičke snage, brzine, zdravlja i mogućnosti organizma da se prilagođava promenama. Svi ovi gubici i brzina i elastičnost reagovanja mogu se donekle nadoknađivati kumuliranim iskustvom i ekonomskom i društvenom moći.

Moderna shvatanja gerontopsihologije prebacuju težište sa biološkog uzroka opadanja sposobnosti u starosti na socijalne faktore. Društveno definisana uloga starih u modernom društvu propisuje smanjenje ili prestanak aktivnosti, telesne i socijalne, što dovodi do stvarnog slabljenja sposobnosti i do ubrzanja procesa degeneracije i zavisnosti od okoline. Istovremeno, od starih se očekuje niz novih prilagođavanja uz otežane materijalne, emocionalne i socijalne uslove.

Osnovni zadaci staračkog doba

Osnovni zadaci ovog doba su:

- očuvanje zdravlja i prilagođavanje na smanjenu fizičku snagu;
- prilagođavanje na penziju - napuštanje radne aktivnosti;
- očuvanje finansijske nezavisnosti - prilagođavanje na primanja;
- preoblikovanje identiteta i socijalnog položaja;
- prilagođavanje na smrt bračnog partnera;
- očuvanje partnerstva i prijateljstva i uspostavljanje novih sa penzionerima;
- održavanje kontakta sa širom socijalnom zajednicom;
- održavanje zadovoljavajuće brige za vlastite potrebe;
- prihvatanje i osmišljavanje prošlog i sadašnjeg življenja.

Očuvanje zdravlja i prilagođavanje na smanjenu fizičku snagu. U ovom periodu efikasnost delovanja nekih telesnih sistema opada brže nego drugih (rad probavnog sistema i jetre ostaje relativno efikasan). Najveće promene se pojavljuju u radu srca (aritmija: oko srčanog mišića se nakupi masnoća, koja oslabi njegov rad), mnogima je povišen krvni pritisak. Telesna težina i visina posle 60. godine obično nešto opadaju. Pojavljuju se starosne pege, pre svega na rukama i licu.

Redovna telesna aktivnost i u staračkom dobu je veoma značajna: doprinosi očuvanju snage, brzine i izdržljivosti, podstiče rad srca i disanja, poboljšava opšte raspoloženje, a svi ti efekti povećavaju životni vek.

Kod starih osoba očuvanog zdravlja promene u mozgu su male i malo utiču na njihove svakodnevne aktivnosti. Nalazi pokazuju da do 90-te godine korteks izgubi 10%

svoje težine. Dok u centrima za vid, sluh i motoriku izumre do 50% neurona, u frontalnom režnju dolazi do mnogo manjih promena.

U ovom dobu dolazi do značajnijeg *slabljenja čulne osetljivosti*. Najviše je ispitivan vid, jer je to čulo preko koga čovek prima najviše informacija. Ustanovljeno je da do slabljenja oštine vida dolazi zbog promena (smanjenja) zenice i promena očnog sočiva (smanjene sposobnosti akomodacije). Posledice starenja odražavaju se i na sposobnost adaptacije čula vida na mrak. U toku starenja neznatno se smanjuje sposobnost razlikovanja boja. U poznoj starosti sposobnosti vidnog opažanja nastavljaju da opadaju zbog novih strukturnih promena ne samo u spoljašnjim delovima oka, nego i na mrežnjači i centralnom nervnom sistemu. Veća oštećenja vidnog sistema mogu značajno uticati na svakodnevno življenje starih osoba, jer im npr. uzrokuju teškoće pri vožnji automobila; zbog smanjene efikasnosti opažanja dubine i prilagođavanja na svetlost/tamu spotiču se u toku šetnje, nisu više u stanju da sami vrše popravke u domaćinstvu.

Slabljenje opažanja zvuka visoke frekvencije koje je započelo u srednjoj odraslosti, nastavlja se u ovom periodu, ali počinje da opada i opažanje niskofrekventnih zvukova. Kod čula sluha karakteristično je smanjenje sposobnosti za zvuke određenih raspona oscilacija (npr. posle 65 godina osobe imaju teškoće da čuju zvuke iznad 10 000 oscilacija). Na njihove socijalne odnose i životno zadovoljstvo utiče posebno teškoća sa opažanjem govor. Za razgovor sa drugom osobom biraju prostor bez ometajućih zvukova ili upotrebljavaju slušni aparat.

Nalazi pokazuju da se i kod ostalih čula u poznim godinama javlja opadanje osetljivosti ali se u tome javljaju velike individualne razlike.

Starenjem se usporava celokupno ponašanje osobe - opada brzina reakcije, što je povezano sa promenama u čulnoj osetljivosti i centralnom nervnom sistemu. Kod psihomotornih veština brzina tih regresivnih promene brže raste posle 70. godine.

Stare osobe moraju da prilagode tempo obrade informacija u procesu učenja i pamćenja. Zbog promena čulne osetljivosti, brzine reakcija i nervnog sistema potrebno je srazmerno duže vreme za učenje i pamćenje, pa da efekti budu zadovoljavajući.

U poznoj starosti zbog smanjenja osetljivosti receptornih ćelija, koje u mozgu posreduju podatke o položaju tela u prostoru, opada takođe osetljivost za očuvanje telesne ravnoteže. Gubljenje ravnoteže povećava verovatnost padova, a strah da se to ne desi može doprineti smanjenom uključivanju starih osoba u fizičke i socijalne aktivnosti.

Prilagođavanje na penziju. Socijalna mreža, koju je uspostavio u srednjoj odraslosti, pojedinac pokušava da zadrži i nakon odlaska u penziju. Međutim, vrlo brzo se suočava sa redukcijom druženja i potrebom prilagođavanja kada izgubi prijatelja, jer smrtnost u tim godinama raste.

Preoblikovanje identiteta i socijalnog položaja. Penzionisanje je tesno povezano sa razvojnim zadatkom preoblikovanja identiteta i socijalnog položaja, jer pojedinac penzionisanjem izgubi jednu od značajnih socijalnih uloga. Dolazi do preraspodela vremena i energije na aktivnosti u drugim ulogama koje je zadržao. Međutim, ta preraspodela zahteva i preoblikovane identiteta. Za stare osobe je očuvanje finansijske nezavisnosti veoma značajno. Penzije su ograničen finansijski prihod pa stare osobe počinju brižljivije i dugoročnije planirati, postaju štedljiviji. Stare osobe uglavnom žele da što duže žive relativno samostalno u svom domu.

Očuvanje partnerstva i prijateljstva i uspostavljanje novih sa penzionerima. Jedna od psihosocijalnih teškoća kod starih može biti usamljenost. To je period u kome se povećava verovatnost gubljenja partnera i pojedinih prijatelja i poznanika. Narastajuću socijalnu usamljenost stari u priličnoj meri kompenziraju sa redovnim susretima i izletima u društvu penzionera i održavanjem čestih kontakata sa prijateljima. Nalazi istraživanja pokazuju da se na promene u starosti efikasnije prilagođavaju oni koji su razvili relativno stabilne oblike slobodnih aktivnosti u srednjoj odraslosti.

Prilagođavanje na nove socijalne uloge. Neke promene u socijalnim ulogama već smo pomenuli (penzionisane, gubljenje partnera i prijatelja). Značajni životni događaji starih su sve ono što se događa deci i unucima. Oni koji se svemu tome uspešno prilagode zadržavaju optimističan pogled na svoje življenje.

Prihvatanje i osmišljavane prošlog i sadašnjeg življenja. Ovo je prema Eriksonovom (1959) tumačenju ontogenetskog razvoja najznačajniji razvojni zadatak u starosti. Sinteza iskustva i realna ocena sebe vodi dobrom integritetu i samopoštovanju. Osobe sa negativnim životnim bilansom su razočarane i nepoverljive prema sebi i drugima, što se sa godinama pojačava.

Teorije starenja

Biološke teorije starenja taj proces tumače biološkim promenama koje utiču na smanjenje telesne kompetentnosti. Nabrojaćemo neke od njih: (a) teorija korišćenja i istrošenosti, (b) teorija nasleđa, (c) teorija starenja ćelija (maksimalan broj deoba ćelija u svakom organizmu), (d) teorija programiranog starenja (prestanak rada gena koji kontrolišu izlučivanje hormona), (e) teorija prostih radikala (štete u organizmu nastaju od slobodnih radikala), (f) teorija postepenog skraćivanja telomera (što zaustavlja deobu ćelija i vodi propadanju), (g) teorija propadanja DNK (uzroci su zračenja i slobodni radikali), (h) teorija smanjenja imuniteta organizma ili greške u delovanju sistema imuniteta.

Biološka tumačenja starosnih promena se međusobno dopunjavaju. Najverovatnije je da genetski činioci "obećavaju" optimalni životni vek a individualne razlike u sredini i načinu života utiču u kojoj meri će se pojedinci približiti tom maksimumu.

Socijalno-psihološke teorije starenja objašnjavaju starosne promene sa učestalošću i kvalitetom socijalnih aktivnosti.

Neke rane teorije, nastale šezdesetih godina dvadesetog veka, suviše pojednostavljuju starosne promene u socijalnim odnosima:

- *teorija prekidanja socijalnog uključivanja* (stari se dobrovoljno izmiču iz socijalnih aktivnosti, smanjuju stres);

- *teorija aktivnosti* (sa starošću se gube određene uloge npr. sa penzijom, sa smrću partnera - koje žele da nadomeste drugima);

Novije teorije, nastale u poslednje dve decenije, kompleksije shvataju proces starenja i naglašavaju značaj individualnih razlika u socijalnim aktivnostima starih osoba:

- *teorija emocionalno-socijalnog biranja* (stari postaju "izbirljivi" i ostvaruju komunikacije radi: - dobijanja informacija, - očuvanja pojma o sebi i - uravnotežavanja emocija);

- *teorija socijalnih odnosa* (koncentrični krugovi socijalnih odnosa sa različitim stepenom intimnosti, unutar kojih stara osoba dobija pomoć, zadovoljstvo i socijalni oslonac - u unutrašnjem krugu su partner, deca i unuci);

- *teorija kontinuiteta* (značaj povezanosti između prošlosti i sadašnjosti: primereno mogućnostima očuvati način življenja);

- *teorija životnog stila ličnosti* (stara osoba bira aktivnost u skladu sa karakteristikama ličnosti koje određuju način njenog starenja).

Promene u sazajnim sposobnostima kod starih osoba

Istraživače je interesovalo da li su sazajne sposobnosti starih očuvane u meri koja im omogućava da relativno efikasno obavljaju svakodnevne aktivnosti.

Nalazi pokazuju da u poznoj starosti opada *sposobnost deljenja pažnje*, zadržavanja pažnje na više stvari u isto vreme i kontrola pažnje. Ovo opadanje je povezano sa smanjenjem brzine procesiranja informacija; međutim nalazi ukazuju da se teškoća deljenja pažnje pojavljuje samo kada stari rešavaju kompleksne misaone zadatke, dok u svakodnevnim aktivnostima ih to smanjenje obično ne remeti. Opadanje pažnje teče postepeno pa pojedinci nauče kako da to kompenziraju, koje informacije moraju u određenom kontekstu tražiti, i koji stimulusi ih ometaju.

U poznoj odraslosti senzorno pamćenje se zadržava a slabe radna i dugoročna memorija, posebno za nedavne događaje i za planove aktivnosti koje želi da izvede u budućnosti. Količina informacija koju pojedinac može zadržati u radnom pamćenju blago opada. Međutim, nalazi istraživanja pokazuju da promene u radnom pamćenju zavise od nivoa sposobnosti i aktivnosti pojedinca (Shimamura i dr., 1995). Kapacitet radnog pamćenja univerzitetskih profesora u starosti između 60. i 71. godine bio je npr. na specifičnom području njihovog delovanja jednako dobar kao kapacitet njihovih 23-godišnjih studenata. Kod kontrolne grupe, osoba između 60. i 71. godine, obim radne memorije je bio značajno niži.

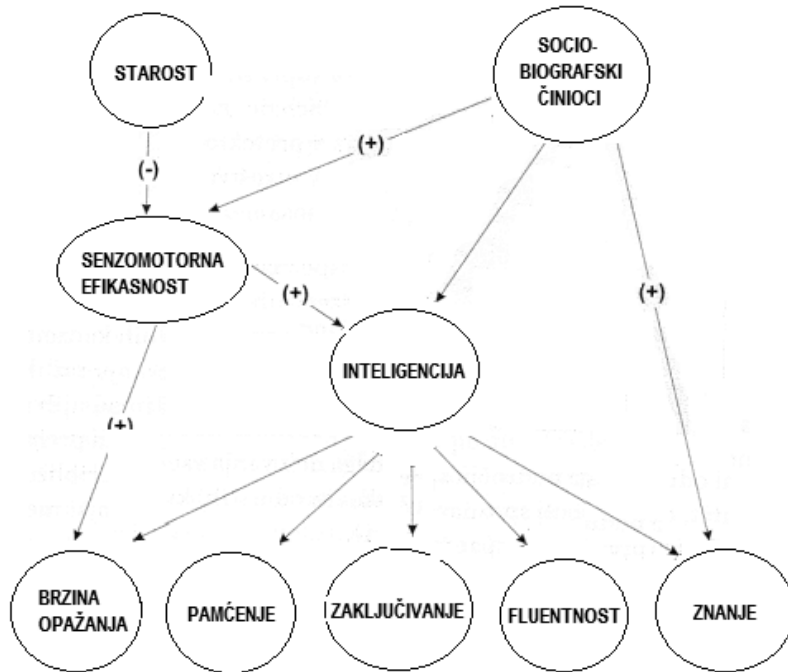
Nalazi pokazuju da se sposobnost skladištenja informacija sa starošću bolje održava nego sposobnost reprodukcije. Sposobnost zadržavanja i reprodukcije stari poboljšavaju sa vežbom u upotrebi strategija pamćenja. Ako koriste strategiju ograničavanja količine podataka, onda biraju podatke koji za njih lično imaju značaja. Sposobnost dugotrajnog pamćenja za podatke iz prošlosti kod starih ostaje na doslednom nivou, i to kako za faktografska znanja, tako za proceduralna znanja, za znanja iz struke i autobiografska sećanja.

Rezultati psihometrijskih nalaza ukazuju da unutar iste generacije pojedinaca krivulje razvoja opšte inteligencije iz odraslog u staračko doba nisko do umereno variraju, pre svega u pogledu na obrazovanje ispitanika, nivo njihove misaone aktivnosti, zdravlje i stepen uključenosti u socijalne aktivnosti. U veoma poznoj starosti nivo opšte inteligencije i specifičnih sposobnosti naglo opadaju.

Faktorska analiza strukture inteligencije starih osoba pokazuje da se zadržava višedimenzionalnost inteligencije: brzina opažanja, zaključivanje, pamćenje, fluentnost i znanje /praktično znanje, rečnik/ (Lindenberger i Baltes, 1997; slika 136).

Predstavljeni model objašnjava dve trećine varijabilnosti u opštoj inteligenciji starih osoba. Hronološka starost i sociobiografske karakteristike su u tom modelu nepovezani činiooci, koji nezavisno utiču na intelektualne sposobnosti starih osoba. Starosne razlike u inteligenciji su najznačajnije povezane sa čulnim i senzomotornim promenama.

Slika 136: Višedimenzionalna struktura sposobnosti u starosti



Sposobnost kristalizovane inteligencije ima sporije opadanje nego fluidna inteligencija, pri čemu su nađene velike individualne razlike. Brz i relativno veliki pad sposobnosti sa starošću je najzapaženiji pri tzv. testovima brzine (zavisne od brzine procesiranja). Među svim intelektualnim sposobnostima ostaje najmanje umanjeno verbalno razumevanje (govorno, pisano). Sa poznom starošću opadanje pokazuju dve komponente govornog izražavanja: prizivanje reči iz dugoročne memorije i povremene teškoće pri upotrebi željenih reči (trenutno ne može da se seti, mada ih zna). Kompenzirajući smanjen obim radne memorije stari se u govoru prilagođavaju tako što pojednostavljaju strukturu rečenice, u kratkim rečenicama govore samo bitno, ispuštaju činjenice a umesto njih daju lične zaključke i moralne implikacije događaja.

Longitudinalne studije razvoja sposobnosti ukazuju da se sa uzrastom dešavaju kvantitativne i kvalitativne promene. Međutim, ovaj postupak praćenja korigovao je ranije nalaze o relativno brzom opadanju. Nađeno je da brzina opadanja zavisi od vrste sposobnosti, nivoa sposobnosti, nivoa obrazovanja i poslova kojima se osobe bave (koliko često, aktivno i kontinuirano angažuju određene sposobnosti). Kako se menjaju pojedine vrste sposobnosti pokazuju nalazi psihologa Majlsa (tabela 60).

Majls nalazi da je najsporije i najmanje opadanje sposobnosti kod nadprosečnih koji su aktivni do/i u periodu starosti. Ovi nalazi potvrđeni su i u drugim istraživanjima. Kod osoba nižih sposobnosti i niže aktivnosti opadanje se javlja najranije i znatno je brže.

Dosadašnja istraživanja pokazuju da je stvaralačka produkcija zavisna od oblasti stvaralaštva, uzrasta i individualnih karakteristika. Neki nalazi ukazuju da je najviše velikih ostvarenja i u nauci i u pronalazaštvu i umetničkoj produkciji između 20 i 50 godina. Međutim, kod najistaknutijih naučnika i umetnika najčešće nema opadanja stvaralaštva, posebno kvaliteta produkcija, sa starenjem.

Tabela 60: Promene kognitivnih sposobnosti sa starenjem (prema: Miles, W.R.)^{*}

Sposobnosti	Uzrast				
	10-17	18-29	30-49	50-59	70-89
Motorne sposobnosti	92	100	98	88	70
Mehaničko pamćenje	90	100	98	79	71
Brzina reagovanja	87	100	98	79	71
Učenje lavirinta	95	100	92	83	55
Upoređivanje i rasuđivanje	72	100	100	87	69
Vizuelna tačnost	100	95	93	76	46

* Podaci u tabeli su izraženi u procentima.

Efikasno sazajno delovanje u poznoj odraslosti uključuje upotrebu strategija upravljanja sa življenjem: selekcije, optimizacije i kompenzacije (videti *Odraslo doba*, Saznajni razvoj u funkciji efikasnijeg življenja) sa kojom stari nadomeštaju opadanje svojih sazajnih sposobnosti na specifičnim područjima (Baltes, 1997). Oni, koji ih upotrebljavaju češće uspešnij su u svakodnevnom življenju, a optimizacija se najdoslednije i najsnažnije povezuje sa životnim zadovoljstvom

Umerena telesna aktivnost je povezana sa telesnim zdravljem, koje ima povoljan učinak na sazajno delovanje u starosti. Intelektualna aktivnost (npr. posete kulturnim priredbama, čitanje, rešavanje ukrštenica) ima povoljan učinak na zadržavanje sazajnih sposobnosti

Istraživana je svakodnevna kompetentnost u poznoj i veoma poznoj starosti. Na osnovu nalaza ona je podeljena na izvršenje osnovnih aktivnosti (lična higijena, hranjenje, oblačenje, kupovine) i širu kompetentnost koja je vezana za složenije instrumentalne aktivnosti (vođenje svojih finansija, putovanje, posete priredbama). Nađeno je da obe zavise od stanja zdravlja pojedinca.

Relativno najčešća psihička smetnja u poznoj odraslosti postaju demencija i depresija. Noviji nalazi ukazuju da svega 10% starih ulazi u pravu senilnost ili nemoć i nesposobnost koja je posledica promene nervnog sistema, prvenstveno mozga. Neaktivnost i socijalna izolacija smatraju se danas glavnim uzrocima negativnog psihofizičkog razvoja u starosti. To znači kreativnost i fizička aktivnost, kao i angažovanost u porodici i socijalnoj zajednici prolongiraju posledice starenja daleko iza prosečnog veka ljudi. Porast opšteg standarda pomera granicu prosečnog života ljudi i populacija starih je sve veća, što pred društvo postavlja nove zadatke. To u prvom redu zahteva redefiniciju uloge starih ljudi. To sigurno ne treba da budu neaktivnost i izolacija - i stare društvo mora edukovati kako svrsishodno da upotrebe svoje slobodno vreme.

Socijalni razvoj u staračkom dobu

Socijalni odnosi starih osoba, u poređenju sa onim iz prethodnog razvojnog perioda, menja se i to kako u pogledu broja interakcija tako i kvaliteta. Među najznačajnije karakteristike socijalnih odnosa autori uvršćuju: opseg socijalne mreže, socijalni oslonac i ocenu podrške pojedinca, tj. njegovo zadovoljstvo sa podrškom koju prima i daje.

Rezultati longitudinalnih istraživanja pokazuju da dve trećine starih i dalje održava svoje socijalne komunikacije, dok kod jedne trećine beleže značajnije opadanje aktivnosti u socijalnim ulogama. Sa starošću ostaju stabilniji socijalni odnosi među starim osobama i porodičnim članovima nego odnosi sa prijateljima i poznanicima.

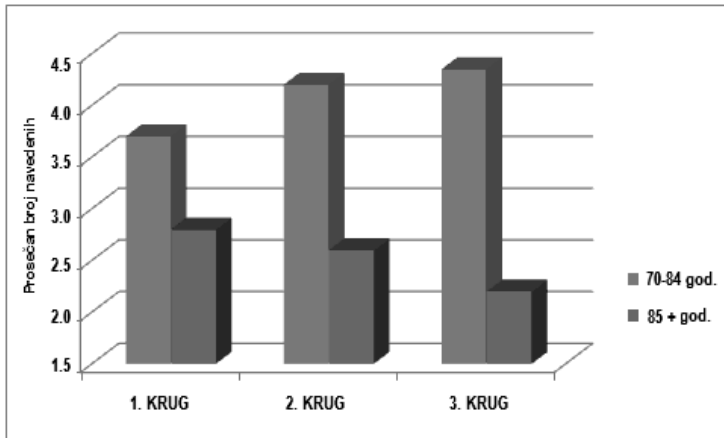
U tabeli 61 dat je uporedni prikaz obima komunikacije starih i veoma starih sa referentnim osobama.

Tabela 61: Referentne osobe sa kojima stare i veoma stare osobe održavaju komunikaciju (Wagner i dr., 1999; prema Marijanović i sar., 2004)

REFERENTNE OSOBE	STARE OSOBE	VEOMA STARE OSOBE
Odrasla deca	tri četvrtine	tri petine
Prijatelji	dve trećini	manje od pola
Drugi srodnici	dve trećini	dve trećini
Unuci	tri petine	više od pola
Poznanici	polovina	polovina
Srodnici	polovina	trećina
Snahe i zetovi	dve petine	trećina
Susedi	trećina	manje od trećine
Partneri	četvrtina	manje od desetine
Praunuci	manje od petine	manje od trećine
Drugi pojedinci	manje od petine	manje od petine

Ispitivana je struktura socijalnih odnosa u pogledu na stepen intimnosti i pri tom je korišćen instrument "Zadaci krugova". Stare osobe su razvrstavale u prvi krug one sa kojima su delili najveći stepen intimnosti, a zatim ostale u drugi i treći krug. Rezultati studije (Smith i Baltes, 1999) prikazani su na slici 137.

Slika 137: Prosečan broj navedenih osoba u tri kruga



Nalazi pokazuju da su stare osobe na mlađem uzrastu (70-84 g) u proseku navele značajno više referentnih osoba u sva tri kruga, nego osobe u poznoj starosti (85 i više g). Rezultati longitudinalne studije takođe ukazuju, da je grupa starih, koja je doživela stotu godinu, u prethodnim godinama saopštavala o intimnim odnosima sa više osoba nego grupa pojedinaca, koja nije doživela 90. godine. Iz toga sledi da je održavanje veoma intimnih odnosa jedan od činilaca dugovečnosti.

Istraživači su od starih osoba saznali da im više od vremena koje provode u socijalnim kontaktima, znači da imaju bar jednu osobu, u koju se mogu pouzdati i osloniti se na nju kad im zatreba pomoć. Stari, koji se u svojoj socijalnoj okolini osećaju sigurno, efikasnije se

suočavaju sa bolestima, stresom i drugim otežavajućim okolnostima u svakodnevnom življenju. Kvalitetni socijalni odnosi predstavljaju i sigurnosni činilac u održavanju životnog optimizma, zadovoljstva, smisla življenja i zdravlja i povezuju se sa dužinom življenja pojedinca.

Istraživači najčešće govore o instrumentalnoj i emocionalnoj podršci starim osobama. Instrumentalna podrška je za stare osobe izvor konkretne pomoći u njihovom svakodnevnom življenju. Oni joj sami pripisuju i značaj brige i simpatije, koju doživljavaju u svojoj socijalnoj okolini. Ova vrsta pomoći raste u poznoj starosti. Starim osobama u braku u manjoj meri nedostaje emocionalna podrška i naklonost nego svim drugim grupama. Stari u domovima za stare primaju bitno manje neformalne pomoći, emocionalne i socijalne podrške nego stari, koji žive kod kuće.

Istraživanja usamljenosti starih osoba ukazuju da se tu može govoriti o dve nezavisne vrste usamljenosti: socijalnoj usamljenosti i emocionalnoj usamljenosti. Emocionalna usamljenost je problem posebno kod veoma starih osoba koje us izgubile prijatelje-vršnjake. Porodični članovi i mlađi prijatelji mogu da zadovolje njihove socijalne potrebe, ali ne i potrebu za intimnim kontaktima sa vršnjacima.

Razvoj ličnosti u staračkom dobu

Rezultati mnogih studija razvoja ličnosti u staračkom dobu dozvoljavaju da se zaključi, da se ličnost menja u manjoj meri, u poređenju sa telesnim, perceptivnim, motornim i saznajnim sposobnostima.

Makrej i Kosta (McCrae i Costa, 1988) su proučavali kako pojedinci opisuju sebe (uzrast između 32 i 84 godine), i saopštili o pozitivnim vezama između uzrasta ispitanika i učestalosti opisa sebe u smislu starosti, zdravlja, životnih događaja, životnih okolnosti, interesovanja i hobija i ličnih vrednosti. Negativne starosne povezanosti su otkrili sa učestalošću opisa uloge pojedinaca u porodici, socijalnim odnosima i opštim karakteristikama ličnosti.

Nalazi drugih istraživača takođe potvrđuju usmerenost starih osoba na ukolinu, razmišljanje o sebi i njihovu motivisanost za povezivanje sa drugim ljudima. Manje od 10% starih osoba je pominjalo spoljašnji izgled ili smrt, što je u suprotnosti sa karakteristikama, koje mlađi odrasli pripisuju starim osobama. U celini gledano pozitivni opisi sebe su bili dva puta češći nego negativni.

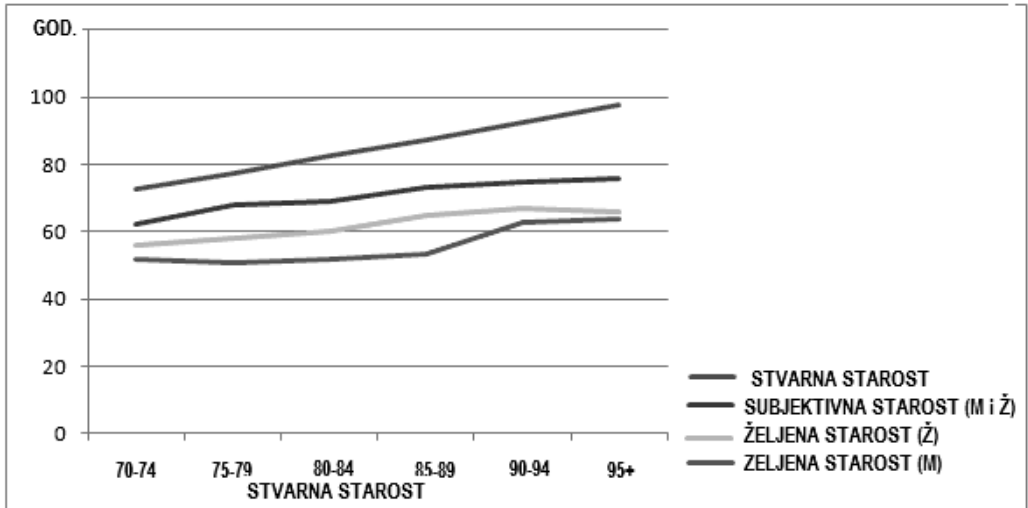
Opšti pozitivan pojam o sebi se povezuje i sa nalazima o raskoraku između stvarnih godina i subjektivnog doživljavanja starosti, koji se sa uzrastom povećava (slika 138).

Nalazi ukazuju da stare osobe u proseku opažaju da su 12 godina mlađe, nego što u stvarnosti jesu, i misle, da izgledaju 9.5 godina mlađe, dok žele da budu u proseku 25 godina mlađe, nego što su sad.

Drugi razlog za povoljnu sliku o sebi je što većina starih osoba povoljno razmišlja o mogućem sebi; najčešća područja, na kojima stare osobe zamišljaju sebe u budućnosti, su karakteristike ličnosti i zdravlje.

Makrej i Kosta (McCrae i Costa, 1990) nalaze da se nivo ekstravertnosti i neuroticizma među različito starim ne menjaju do približno 80. godine; te dve karakteristike ostaju stabilne iz srednje i pozne zrelosti do pozne starosti.

Slika 138: Raskorak između stvarne i željene starosti u staračkom dobu (Smith i Baltes, 1999)



Jedan broj autora je pručavao funkcionalne (poželjne) i nefunkcionalne (nepoželjne) osobine starih osoba (npr. Smith i Baltes, 1999). Funkcionalne karakteristike kod starih osoba su one, koje pojedincu omogućavaju efikasno delovanje u svakodnevnom življenju. U ove osobine svrstane su: ekstravertnost, otvorenost, doživljavanje pozitivnih emocija, unutrašnje mesto kontrole. U nepoželjne osobine uvršćene su: neuroticizam, negativne emocije i uverenja, spoljašnje mesto kontrole. Posle osamdesetih godina unekoliko su opadali ekstravertnost i učestalost doživljavanja pozitivnih emocija, a rasla je učestalost doživljavanja spoljašnje kontrole nad življenjem.

Strategije upravljanja sa življenjem: selekcija, optimizacija i kompenzacija su povezane sa četiri o velikih pet dimenzija ličnosti, i to ekstravertnošću, neuroticizmom, otvorenošću i savesnošću. Neuroticizam se sa strategijama povezuje negativno, pošto emocionalna nestabilnost doprinosi neefikasnom prilagođavanju pojedinca na promene (Costa i McCrae, 1993). Ekstravertniji pojedinci češće upotrebljavaju strategiju optimizacije i kompenzacije, ređe dobrovoljnu selekciju. Otvorenost za nove doživljaje se povezuje sa pojedinčevim prepoznavanjem relevantnih ciljeva. Savesnost se pozitivno povezuje sa učestalošću upotrebe svih strategija.

Stare osobe koje uravnoteženo doživljavaju pozitivna i negativna osećanja ili kod kojih pozitivna emocionalna iskustva preovlađuju nad negativnim, izražavaju veću *psihološku fleksibilnost* pri suočavanju sa telesnim i socioekonomskim teškoćama, nego pojedinci, kod kojih preovlađuju negativna emocionalna doživljavanja. Zadovoljstvo starenjem je pokazatelj psihološke fleksibilnosti u staračkom dobu. Sa psihološkom fleksibilnošću neuroticizam je umereno negativno povezan, a ekstravertnost nisko pozitivno, dok se otvorenost nije povezivala sa fleksibilnošću (Staudinger i dr., 1999).

Blag pad učestalosti pozitivnih emocija se pojavljuje oko 85. godine starosti, jer prag emocionalnog reagovanja u poznoj starosti raste, što se povezuje sa sistematskim fiziološkim promenama u organizmu koji stari.

Ekstravertnost, saradljivost i neuroticizam i njihove poddimenzije se sa starošću nisu karakteristično menjale, isto tako se starci i starice nisu među sobom razlikovali u pogledu četiri dimenzije ličnosti (saradljivost, otvorenost, neuroticizam i savesnost).

Muškarci su u proseku izrazili nešto veći nivo ekstravertnosti nego žene, i to pre svega zbog karakterističnih razlika među polovima na poddimenziji dominantnost.

Istraživači nalaze da stare osobe i u kontekstu sve većih i brojnijih objektivnih životnih smetnji uspevaju da sačuvaju svoje životno zadovoljstvo čak i u veoma poznoj starosti. Pri tome subjektivne ocene životnih uslova kod starih imaju bitno veću ulogu pri očuvanju zadovoljstva nego objektivni pokazatelji, što ukazuje na visoku meru psihološke fleksibilnosti i u poznoj starosti.

Nalazi dobijeni u različitim kulturnim sredinama o problemima starih su slični: ukazuju da neaktivnost i socijalna izolacija ubrzavaju negativne psihofizičke promene u starosti. Međutim, istovremeno se, zahvaljujući porastu opšteg i zdravstvenog standarda, produžuju prosečne godine života i uvećava populacija osoba u staračkom dobu. To društvu nameće potrebu organizovanog pristupa problemima koje donosi starenje. Osmišljavanje i realizovanje takvih programa biće delotvornije ako se zasniva na poznavanju psihologije starenja.

LITERATURA

- Acceto, M., Kenda, R. & Bele-Potočnik, Z. (1988). *DRPT. Denverski razvojni presejalni test*. Priročnik. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za produktivnost dela.
- Ainsworth, M., Blehar, M. & Waters, E. (1978). *Patterns of attachment*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ананьев, Б. Г. (1977). *О проблемах современного человекознания*, Москва: Наука.
- Anastasi, A. (1958). *Heredity, environment, and the question "How?"*. Psychological Review. 65. 197-208.
- Andrilović, V. (1986). *Metode i tehnike istraživanja u psihologiji odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Školska knjiga.
- Andrilović, V. i Čudina, M. (1986). *Osnovi opće i razvojne psihologije*, Zagreb: Školska knjiga.
- Antropova, M. V. i Koljцова, M. M. (ur., 1986). *Psihofiziološka zrelost dece*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Arijes, F. (1989). *Vekovi detinjstva*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Barker, D. P. & Fall, C. H. (1993). *Fetal and infant origins of adult disease*. Archives of Disease in Childhood, 68, 797-799.
- Baucal, A. (1998). *Kognitivni razvoj: Kognitivno-informacioni pristup*, Beograd: Institut za psihologiju.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss*, Vol. 2: Separation: Anxiety and Anger. London: Hogarth Press and Institute of Psycho-Analysis
- Braine, M. D. S. (1963). *The Ontogeny of English Phrase Structure the First Phase*, Language, 3, John Bowlby and Mary Ainsworth. Developmental psychology, 28, 759-775.
- Bretherton, I. (1994). *The Origins of Attachment Theory: Bretherton, John Bowlby and Mary Ainsworth*. Development Psychology, 28, 759-775.
- Брковић, А. (1994). *Теорије психичког развоја*, Ужице: Учитељски факултет.
- Брковић, А. (2000). *Развојна психологија*, Ужице: Учитељски факултет.
- Brodzinsky, D. M. (1985). *On the relationship between cognitive styles and cognitive structures*. V: E. Neimark in R. DeLisi (ur.) *Modemtors of competence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Ecological systems theory*. U. R. Vasta (1989), *Annals of child development* (Vol 6, str. 187-351). Greenwich: JAI Press.
- Bronfenbrenner, U. (1995). *The bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer*. U: P. Moen, G. H. Elder, Jr. in K. Luscher (ur.), *Examining lives in context* (str. 599-618). Washington: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, J. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bruner, J. S. & Greenfield, P. M. (1969). *Kultura i kognitivni razvoj*, Psihologija, 1.
- Bruner, J. (1983). *Child Talk*. New York: Norton.
- Bukvić, A. (1982). *Načela izrade psiholoških testova*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Case, R. (1985). *Intellectual development: Birth to adulthood*. Orlando: Academic Press.
- Caspi, A. (2000). *The child is father of the man: Personality continuities from childhood to adulthood*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (0), 158-173.

- Chapman, A. (2010). *Erik and Joan Erikson psychosocial development theory 1950-97*; review and contextual material 2006-2010; http://www.businessballs.com/erik_erikson_psychosocial_theory.htm
- Chomsky, N.. (1972). *Gramatika i um*, Beograd: Nolit.
- Clarizio, H.F. et al. Eds.(1977). *Contemporary Issues in Educational Psychology*, Boston: Allyn and Bacon.
- Collins, N.L. & Read,J. (1994). *Cognitive representations of attachment: The structure and function of working models*. U K. Bartholomew & D. Pelman (ur.) *Advances in Personal Relationships: Vol. 5 Attachment Processes in Adulthood*, str. 53-59. London: Jessica Kingsley.
- Conger, J.J. (1979). *Adolescence: Generation under pressure*. New York: Harper & Row.
- deMause, L. Ed. (1974). *The History of Childhood*, New York: Psychohistory Press.
- Donaldson, M. (1978). *Um deteta*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Đačenko, O. M. i Lavrentjeva, T. V. (1998): *Psihički razvoj predškolske dece*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ђорђевић, Д. (1984). *Развојна психологија*, Горњи Милановац: Дечје новине.
- Ђурић, Ђ. (1994). *Упознавање и праћење индивидуалног развоја ученика*, Сомбор: Учитељски факултет.
- Evans, R. (1988). *Graditelji psihologije*, Beograd: Nolit.
- Elkonjin, D. B. (1981). *Psihologija dečje igre*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Fantz, R.L. (1958). *Pattern vision in young infants*, *Psychological Record*, 8.
- Flavell, J.H.(1977). *Cognitive development*. Englewood cliffs, *New Jersey*: Prentice-hall.
- Furth, H.G. (1970). *Piaget for teachers*. Englewood cliffs, *New Jersey*: Prentice-hall.
- Furlan, I. (1981). *Čovjekov psihički razvoj*, Zagreb: Školska knjiga
- George, C.N., Kaplan, N. & Main, M. (1985). *An Adult Attachment Interview: Interview Protocol*, University of California, Berkeley, Department of Psychology.
- Gibson, E.J. & Walk, R.D. (1960). *The "Visual Cliff"*. *Scientific American*.
- Gibson, E.J, Osser, H. & Pick, A. (1963). *A study in the development of grapheme-phoneme correspondences*, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 2 .
- Greg, V. (1980). *Ljudsko pamćenje*, Beograd: Nolit.
- Grin, Y. (1978). *Mišljenje i jezik*, Beograd: Nolit.
- Grupa autora (1985). *Ekološka dečja psihologija*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Grupa autora (1983). *Igra i igračke*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Grupa autora (1982). *Kognitivni razvoj deteta*, Zbornik radova iz razvojne psihologije, Beograd: Savez društava psihologa Srbije
- Група аутора (2006). *Афективно везивање*, Експериментални и клинички приступ, Београд: Центар за примењену психологију
- Harlow, H. (1961). *The development of affectional patterns in infant monkeys*. U.B. Foss (ur) *Determinants of infant behaviour*. London: Methuen.
- Hartley, A. A. (1981). *Adult age differences in deductive reasoning proces*. *Journal of Gerontology*, 36, 700-706.
- Hartup, W.W. The peer system. In P.H.Mussen (Ed). *Handbook of child psychology* (Vol.4): E.M.Hetherington (Ed) *Personality, and social development* . New York: Wiley, 1983.

- Hazan, C. & Shaver, P.R. (1987). *Romantic love conceptualized as an attachment process*. Journal of Personality and Social Psychology, 52, 511-524.
- Hinde, R. A. (1989). *Ethological and relationship approaches*. U: R. Vasta (ur.), Annals of child development (Vol. 6, str. 351-385). Greenwich: JAI Press.
- Hock, E., Eberly, M., Bartle-Haring, S., Ellwanger, P. in Wildaman, K. F. (2001). *Separation anxiety in parents of adolescents: Theoretical significance and scale development*. Child Development, 73 (1), 284-298.
- Horvat, L. (1986). *Predškolsko vaspitanje i intelektualni razvoj*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Horn, J. (1991). *Uspon i pad ljudske sposobnosti*, Psihologija, 3-4, str. 25-48
- Howes, C. & Hamilton, C. E. (1992). *Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers*. Child Development, 63, 859-866.
- Howes, G. & Hamilton, G. E. (1993). *The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher-child relationships and children's social competence with peers*. Early Childhood Research Quarterly, 8, 15-32.
- Ивић, И. и др. (1989). *Приручник за вежбе из развојне психологије*, Београд: Савез друштава психолога Србије.
- Ivić, I. i dr. (1976). *Razvoj i merenje inteligencije*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ivić, I. (1978). *Čovek kao animal symbolicum*, Beograd: Nolit.
- Ivić, I. i dr. (1983). *Vaspitanje dece ranog uzrasta*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ingliš, H. B. i Ingliš, A. Č. (1872). *Obuhvatni rečnik psiholoških i psihoanalitičkih pojmova*, Beograd: Savremena administracija.
- Jaroševski, M. G. (1976). *Psihologija XX stoljeća*, Sarajevo: Zavod za udžbenike.
- Josselson, R. (1980). *Ego development in adolescence*. V: J. Adelson (ur.). Handbook of adolescent psychology (str. 188-310). NewYork; JohnWiley & Sons.
- Josselyn, I. M. (1971). *Adolescence*. NewYork: Harper and Row.
- Јовичић, М. (1974). *Развитак схватања каузалних односа код деце*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Kami, K. (1971). *Skica programa za predškolsko obrazovanje izrađena na osnovu Pijažeoove teorije*, Beograd: Predškolsko dete, br. 4,
- Kapor-Stanulović, N. (1985). *Psihologija roditeljstva*, Beograd: Nolit.
- Kapor-Stanulović, N. (1988). *Na putu ka odraslosti*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kaprara, Đ.V. & Červone, D. (2003). *Ličnost, determinante, dinamika i potencijali*, Beograd: Dereta.
- Карпенко, Л. А. (1990). *Психология*, Словарь, Москва: Политиздат.
- Klark, A. M. i Klark, A. D. B. (1987). *Rano iskustvo*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Knežević, G., Džamonj-Ignjatović, T. & Đurić-Jočić, D. (2004). *Petofaktorski model ličnosti*, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Köhler, W. (1925). *The mentalizy of apes*, N.J. Harcourt.
- Kohlbrg, L. (1976). *"The child as a moral philosopher"* u Psychology today, 1968, vol. 2, 25-30.

- Kohlberg, L. (1976). *The Development of Children's Orientations Toward a Moral Order: Sequence in the Development of Moral Thought*, u knjizi: Neubauer, M. D. (Ed.), *The Process of Child Development*, New York: A Meridian Book, pp. 143-163
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development*. Vol. 2: *The Psychology of moral development*, San Francisco: Harper & Row
- Koks, M. (2000). *Dečji crteži*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kon, I. S. (1991). *Dete i kultura*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kreč, D. i Kračfeld, R. (1973). *Elementi psihologije*, Beograd: Naučna knjiga.
- Krstić, D. (1980). *Učenje i razvoj*, Beograd: Naučna knjiga.
- Lagercrantz, H. & Ringstedt, T. (2001). *Epigenetic and functional organization of the neuronal circuits in the CNS during development*. u: M. I. Levene, F. A. Chervenak & M. J. Whittle (ur.) *Fetal na neonatal neurology and neurosurgery* (str. 3-9). London: Churchill, Livingstone.
- Langer, Dž. (1981). *Teorije psihičkog razvoja*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Leve, R. (1980). *Childhood, the study of development*, New York: Pergamon Press.
- Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.
- Lukić, V. (1970). *Uticao gradske i seoske sredine na veličinu pasivnog rečnika učenika osnovnoškolskog uzrasta*, Beograd: Naučna knjiga.
- Lurija, A. R. (1982). *Osnovi neurolingvistike*, Beograd: Nolit.
- Marfi, G. (1963). *Istorijski uvod u savremenu psihologiju*, Beograd: Savremena škola
- Marjanovič, Lj. U. i sar. (2004). *Razvojna psihologija*, Ljubljana: Založba Rokus
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*, N.Y.: Harper & Row.
- Maslow, A.H. (1982). *Motivacija i ličnost*, Beograd : Nolit.
- Matejić-Đuričić, Z. (1994). *Senzomotorna inteligencija i socijalno posredovanje*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- McCrae, R.R. & Costa, P.T. (1989). *The structure interpersonal traits: Wiggin's circumplex and the five factor model*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 586-595
- Mekgark, H. (1978). *Razvoj i promena*, Beograd: Nolit.
- Milanović-Nahod, S. (1988). *Kognitivne teorije i nastava*, Beograd: Prosveta.
- Miller, P. H. (1993). *Theories of developmental psychology*. New York: W. H. Freeman.
- Mirić, J. & Dimitrijević, A. (Ur.) (2006). *Afektivno vezivanje*, Eksperimentalni i klinički pristup, Zbornik 7, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Momirović, K. (ured., 1998). *Realnost psiholoških konstrukata*, Beograd: Institut za psihologiju
- Mussen, P. H. (Ed.) (1969). *Priručnik o istraživačkim metodama dečjeg razvoja*, Beograd: "Vuk Karadžić".
- Musen P. H., Conger J. J., Kagan J. & Huston A. C. (1984). *Child development and personality*, New York: Harper & Row, Publishers, Inc.
- Neugarten, B. L. (ur.) (1968). *Middle age and aging*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ozgd, Č. (1963). *Metod i teorija u eksperimentalnoj psihologiji*, Beograd: Savremena škola.
- Pek, D. i Vitlou, D. (1975). *Teorije ličnosti*, Beograd: Nolit.
- Pečjak, V. (1984). *Stvaranje psihologije*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt.
- Perry, W. G. (1981). *Cognitive and ethical growth*. V: A. Ghickering (ur.), *The modern American college* (str. 76-116). San Francisco: Jossey-Bass.
- Piaget, J. (1976). *Piaget's Theory*, u knjizi: Neybauer, M. D. (Ed.), *The Process of Child Development*, New York: A Meridian Book, pp. 164-212.
- Pijaže, Ž. i Inhelder, B. (1977). *Intelektualni razvoj deteta*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pijaže, Ž. i Inhelder, B. (1990). *Psihologija deteta*, Novi Sad: Dobra vest.
- Petrovskij, A. V. (1979, ured.). *Vozrastnaja i pedagogičeskaja psihologija*, Moskva: "Prosvещennje".
- Podđakov, N. N. (1984). *Praktično mišljenje kod dece*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Popović, B i Miočinović, Lj. (1977). *Moralne vrednosti dece i mladih i njihov razvoj*, Beograd: Prosveta.
- Roberts, T. B. (Ed.) (1975). *Four Psychologies Applied to Education*, New York: John Wiley & Sons.
- Sandstrom, C.I. (1976). *The Psychology of Childhood and Adolescence*, Penguin Books.
- Schaie, K. W. (2000). *The impact of longitudinal studies on understanding development from young adulthood to old age*. *International Journal of Behavioral Development*, 34. (3), 357-366.
- Scammonu R. E. (1930). *"The Measurement of the Body in Childhood"*, Minneapolis.
- Siegler, R. S. (1996). *Emerging minds: The process of change in children's thinking*. Oxford: Oxford University Press.
- Siegler, R. S. (1997). *Concepts and methods for studying cognitive change*. U: E. Amsel in K. A. Renninger (ur.), *Change and development. Issues of theory, method and application* (str. 77-98). Mahwah, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Siegler, R. S. (1991). *Children's thinking* (2. izd.). New Jersey: Prentice Hall.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Biheaviour*, Nenj York: Appleton-Century-Grafts.
- Smiljanić, V. (1979). *Psihologija starenja*, Beograd: Nolit.
- Smiljanić, V. (1989). *Razvojna psihologija*, Savez društava psihologa Srbije, Beograd.
- Sperry, R. W., Gazzaniga, M. S. & Bogen, J. E. *Interhemispheric relationships: the neocortical commissures; syndromes of hemisphere disconnection*. In: P. J. Vinken & G. W. Bruyn (Eds.), *Handbook of Clinical Neurology*. Amsterdam: North-Holland Publishing Company, 1969, 4, 177-184.
- Stankov, L. (1991). *Savremene perspektive u istraživanju inteligencije*, *Pshologija*, 3-4, str. 13-24.
- Stanojević, T.S. (2000). *Afektivno vezivanje*, transgeneracijski pristup, Neobjavljeni magistarski rad, Beograd.
- Стефановић-Станојевић, Т.С (2006). *Теорија афективног везивања (ТАВ) као теорија емоционалног развоја личности*, У: Група аутора (2006): *Афективно везивање*, Експериментални и клинички приступ, Београд: Центар за примењену психологију
- Sternberg, R. J. (1989). *Mechanisms of cognitive development*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. & Lubart, T.I. (1995). *Defying the crowd*. New Zork; Basic Books.
- Šmit, V. H. O. (1992). *Razvoj deteta*, Beograd: Piccadilly Books Co.
- Tarner, Dž. (1979). *Saznajni razvoj*, Beograd: Nolit.

- Thomas, A. & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Thomas, A. & Chess, S. (1984). *Genesis and evolution of behavioral disorders: From infancy to adult life*. American Journal of Orthopsychiatry, 141 (1), 1-9.
- Turner, J. (1977). *Psychology For the Classroom*, London: Methuen.
- Tarner, Dž. (1979). *Saznajni razvoj*, Beograd: Nolit
- Valon, A. (1985). *Psihički razvoj deteta*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Valsiner, J. (1997). *Čovekov razvoj i kultura*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Van Ijzendoorn, M.H., Goldberg, S., Kroonenberg, P.M. & Frenkel, O.J. (1993): *The relative effects of maternal and child problems on the attachment in clinical samples*. Child Development, 63, 840-858.
- Vasić, S., Lukić, V., Knaflić, V., Krstić, D. i Miočinović, L.J. (1972). *Govorno ponašanje učenika osnovnoškolskog uzrasta*, Beograd: Naučna knjiga, 1972
- Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*, Beograd: Nolit.
- Vigotski, L. S. (1996). *Dečja psihologija*, četvrti tom sabranih dela, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Weiner, B. (1979). *A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences*, Journal of Educational Psychology, 3-25.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wisser, J., Kurmanavicius, J., Lauper, U., Zimmermann, R., Huch, R. in Huch, A. (1997). *Successful treatment of fetal megavesica in the first half of pregnancy*. American Journal of Obstetrics and Gynecology, 177, 685-689.
- Zazo, R. (1980). *Poreklo čovekove osećajnosti*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Zaporožec, A. V i Elkonjin, D. B. (ur., 1967). *Psihologija predškolskog deteta*, Beograd: Jugoslovenski zavod za prosvetna pitanja.
- *** (1981), *Razvoj govora kod deteta*, Izabrani radovi, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- *** (1973), *Dečji govor*, Zbornik 6, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd: Naučna knjiga.

REČNIK PSIHOLOŠKIH POJMOVA

a

ABREAKCIJA - smanjenje emocionalne napetosti, naboja, mentalnog sukoba ili kompleksa, koji su najčešće prethodno bili potisnuti. Ponovnim doživljavanjem (iživljavanjem) otklanjaju se teškoće ličnosti (katarza). Ima veliku mentalno higijensku ili terapijsku ulogu; abreakcije su česte bilo kao spontani događaji, bilo kroz terapijsku provokaciju i vođenje abreakcije.

ADAPTACIJA - (Pijaže) ravnoteža asimilacije i akomodacije, opšti oblik psihološke ravnoteže između misaonih struktura i okoline.

ADITIVNI NAČIN NASLEĐIVANJA - je način nasleđivanja, po kome svaki gen, koji se vezuje za određenu karakteristiku, aktivno doprinosi njenom konačnom izrazu.

ADOLESCENCIJA - razvojna faza između detinjstva i odraslog doba; faza u kojoj pojedinac postiže fizičku i (relativnu) psihološku zrelost (intelektualnu, emocionalnu, socijalnu, psihoseksualnu i moralnu zrelost). Početak adolescencije se lakše određuje - preko specifičnih fizioloških kriterijuma, dok se kraj, granica između adolescencije i odraslog doba, može samo približno odrediti. Konvencionalne granice adolescencije najčešće se vezuju za uzrast od 12-13 do 21-22 godine.

ADOLESCENTNI RECIPROČNI AUTORITET - znači, da adolescenti pri komunikaciji sa roditeljima postaju sve više ravnopravni partneri. Istovremeno sa razvojem adolescentovih saznanjih, sociokognitivnih i psihosocijalnih kompetentnosti i pomeranjem autoriteta roditelja od jednosmernog ka recipročnom počinju adolescenti svoje roditelje poimati kao ličnosti sa pozitivnim i negativnim karakteristikama, a ne više kao svemoguće osobe, i da je roditeljska uloga samo jedna između njihovih socijalnih uloga.

ADOLESCENTNSKA DRUŽINA - je manja grupa pojedinaca slične starosti, koji dele slične preferencije, interesovanja, i naklonost, srazmerno su dobro organizovani i tesno međusobno povezani.

ADOLESCENTNSKA MASA - je srazmerno veliki, labavo povezan skup pojedinaca, obično pojedinih grupa, koje imaju bar neke slične karakteristike, i deluju zato da bi dostigle zajednički cilj.

ADOLESCENTNA SEKUNDARNA INDIVIDUACIJA - je proces, pri kome se adolescent na ponašajnom, emocionalnom i vrednosnom području osamostaljuje od svojih roditelja.

ADOLESCENTNA SELEKTIVNA KOMUNIKACIJA - je oblik komunikacije, pri kome adolescent roditelju priča izabrane informacije u izabranom vremenu i na izabran (selektivan) način.

ADOLESCENTNA STERILNOST - je fiziološko stanje kod devojčica u pubertetu, koje počinje sa menarhom i traje, dok se ne uspostavi ovulacioni ciklus.

AFAZIJA - poremećaj govora koji je posledica povrede korteksa. Senzorna afazija (slepilo za reči ili gluvoća za reči) je nesposobnost razumevanja reči ili zaboravljanje značenja reči. Motorna afazija je nesposobnost izgovaranja reči.

AFEKAT - vrlo intenzivno i relativno kratkotrajno emocionalno stanje praćeno izrazitim telesnim promenama i burnim reakcijama. Afekat često dovodi do "suženja svesti" što ima za posledicu neobuzdano a ponekad i neuračunljivo ponašanje.

AFEKTIVNA VEZANOST - bliska emocionalna veza roditelja i deteta koju pokreće primarna potreba (R. Zazo, Bowlby). Nastaje u ranom detinjstvu, u prvih šest meseci, kao posledica interakcije deteta i roditelja. Afektivna vezanost je biološko i interindividualno ponašanje. Vezanost predstavlja poseban sistem ponašanja koji se definiše kao traženje u održavanje blizine sa drugom jedinkom; u taj sistem ponašanja uključena su najjača osećanja. Sačinjava ga šest glavnih komponenta: plać,

osmeh, nenutritivno sisanje, privijanje, praćenje, dozivanje (uključuje se kasnije u razvoju). Teorija afektivne vezanosti je objašnjenje procesa, u kome se razvija afektivna veza i recipročan odnos među osobama. Empirijske provere (Ejnsvort i drugi) nalaze sledeće oblike vezanosti: (A) *Sigma vezanost* je kvalitet vezanosti, za koji su karakteristična detetov distres pred i po odvajanju od referentne osobe te brzo smirivanje pri ponovnom susretu; (b) *Izbegavajuća vezanost* je kvalitet ugrožene vezanosti, za koji nije karakterističan detetov distres za vreme odvojenosti od referentne osobe, odlikuje je izbegavanje te osobe pri ponovnom susretu; (c) *Ambivalentna vezanost* je kvalitet ugrožene vezanosti, karakteristična za decu, koja traže veliku bliskost sa referentnom osobom pred odvajanje od nje i izražavaju ljutnju, ponašanje odbijanja, kad se ona ponovo vrati; (d) *Dezorganizovana/dezorijentisana vezanost* je kvalitet ugrožene vezanosti, karakterističan za decu, koja se odzivaju na smušen i protivrečan način kad je prisutna, odvojena i po vraćanju referentne osobe.

AFEKTIVNI TON - doživljaj prijetnosti ili neprijatnosti pri emocionalnom stanju.

AFEKTIVNO UČENJE - razvijanje odnosa privlačenja ili odbijanja - formiranje sudova, interesovanja, stavova i vrednosti. Ono određuje opštu usmerenost i sistem vrednosti pojedinca.

AFILIJATIVNA POTREBA - potreba za udruživanjem sa drugim radi saradnje, druženja, ljubavi.

AFILIJACIJA - Težnja pojedinca za udruživanjem, da bude u društvu drugih ljudi.

"AHA!" DOŽIVLJAJ - afektivni doživljaj koji prati iznenadno uviđanje ili rešenje problema, kako tačnog tako i pogrešnog.

AGNOZIJA - nesposobnost tumačenja čulnih utisaka (vizuelnih, taktilnih i auditivnih) koja nastaje kao posledica povrede korteksa. Gubi se mogućnost prepoznavanja i identifikovanja ranije poznatih objekata i svojih delova tela.

AGRAFIJA - oblik motorne afazije koji se ispoljava kao smanjena sposobnost pisanja.

AGRESIJA - napad na prepreku koja je na putu do cilja. Agresija može biti stvarna i zamišljena, verbalna i fizička, na pravu prepreku ili pomerena na drugi objekt.

AGRESIVNOST - tendencija ka agresiji. Agresivnost ima za cilj da nanese psihičku ili fizičku povredu.

AKCELERACIJA - ubrzanje, ubrzano napredovanje; **razvojna**: dostizanje višeg stepena razvoja u nekoj funkciji, u odnosu na vršnjake; **vaspitna**: ubrzano napredovanje darovitih učenika koje može biti izraženo: kao napredovanje u školskim razredima (na primer: dva razreda za jednu školsku godinu) ili kao viši stepen postignuća u nekoj oblasti, ustanovljen standardnim merilima.

AKOMODACIJA - (Pijaže) jedan od procesa adaptacije: promena kognitivnih struktura; da se preude-se strukture kako bi mogle da se primene u danoj problem situaciji, na novim informacijama; da se ponašanje organizma uskladi sa sredinom.

AKSON - ili nervno vlakno - je deo nervne ćelije (neurona), po kome se širi uzbuđenje spram srednjeg dela ćelije (perikarionu) koji tada nazivaju dendrit. Kada se nadražaj širi stranom srednjeg dela neurona, je neurit.

AKTIVAN REČNIK - skup reči kojima se služimo u vlastitom govornom komuniciranju - izražavanju. Aktivan rečnik je znatno manji od pasivnog rečnika, skupa reči koje razumemo (posedujemo) ali ne upotrebljavamo.

ALGORITAM - propis, sistem pravila i operacija čijim izvršavanjem se sigurno dolazi do cilja, tačnog rešenja. Algoritamski model mišljenja odlikuje determinisanost (propis), masovnost (primena na sve zadatke iste klase) i rezultativnost (propis garantuje pravilnost i istovetnost rešenja).

ALGORITMIZACIJA UČENJA - pristup učenju u kome su postupci traženja rešenja poređani u logički niz ili algoritam. Uspešnost svake etape u tom učenju zavisi od uspešnosti prethodne etape.

ALEKSIIJA - oblik senzorne afazije koji se ispoljava kao gubitak sposobnosti čitanja reči, iako je neoštećeno viđenje i/ili inteligencija.

ALEL - je mogući oblik nekog gena (npr. a1, a2).

ALOCENTRIČNA ORIJENTACIJA - znači sposobnost deteta, da se u prostoru snađe uz pomoć orijentacionih tačaka i karata. Devetogodišnjaci već znaju orijentaciju uz pomoć geografskih karata.

ALOMORFNI RAZVOJ - razvoj spoljnjih oslonaca mentalnih funkcija: tehničkih sredstava, pomagala i instrumenata - koji uvećavaju efikasnost rešavanja problema.

AMBIVALENCIJA - psihičko stanje ličnosti u kome se istovremeno doživljavaju dvostruki, oprečni odnosi prema drugim osobama, aktuelnoj situaciji ili vlastitoj ličnosti; na primer: afektivni odnos (ljubav i mržnja), motivaciono stanje (privlačenje i odbijanje, prihvatanje i odbacivanje).

AMNEZIJA - gubitak pamćenja, nesposobnost da se prepozna ili javi sećanje na prošla iskustva. Može se javiti kao posledica povrede korteksa ali i kao posledica potiskivanja. Zavisno od vremena, mesta, obima ili tipa iskustva amnezija dobija i specifičan naziv.

ANALIZA - proces rastavljanja celine na delove. Analizom se objekt mišljenja rastavlja na jednostavne delove.

ANALIZA KOVARIJANSE - metoda statističke kontrole zavisnih varijabli. Analiza kovarijanse definiše se kao srednja vrednost unakrsnih proizvoda devijacije, to postiže proširenjem analize varijanse "prilagođavanjem" srednjih vrednosti kvadrata devijacija uzimanjem u obzir korelacija između rezultata početnog i završnog testiranja.

ANALIZA KRITERIJUMA - faktorska analiza koja uključuje kriterijsku varijablu u testovnu matricu koja se faktorizuje.

ANALIZA VARIJANSE - metoda testiranja značajnosti razlika (izražene kao varijansa) nađenih u zavisnoj promenljivoj, kad se ona izloži uticaju jedne ili više eksperimentalnih promenljivih. F odnos predstavlja odnos između međugrupne i unutargrupne varijanse.

ANALOGIJA - objašnjavanje i/ili rešavanje problema upoređivanjem nečeg sa nečim drugim sličnim.

ANDROGENIJA od lat. andros - muški, gynes - ženski) - označava osobe (oba pola) koje su uspešno spojile u sebe i u svom ponašanju kako tradicionalno muške, tako i tradicionalno ženske psihološke karakteristike.

ANEUPLOIDNOST - nedostatak ili suvišak jednog ili više hromozoma; je uslov, u kome nedostaje jedan ili više hromozoma u haploidnom nizu, ili je pak u tom nizu dodatni hromozom. Nastaje zbog spontanosti ili induciranih grešaka u mejozi ili mitozu.

ANIMIZAM - tendencija kod dece da stvari smatraju živima i obdarene voljom; kada dete karakteristike živog pripisuje neživim stvarima i predmetima.

ANKETA - istraživačka tehnika kojom se pomoću upitnika, intervjuva ili skale procene prikupljaju podaci na uzorku ispitanika.

ANKSIOZNOST - doživljaj strepnje, teskobe, u kome uzrok nije jasno opažen kao u strahu. Često je pokreće anticipacija buduće opasnosti i zla. Anksioznost je pokretač odbrambenih mehanizama i dinamički centar neuroza. *Socijalna anksioznost* je oblik anksioznosti, koja se pojavljuje u stvarnim ili zamišljenim socijalnim interakcijama.

ANOREKSIJA - je nedostatak želje za hranom; težak gubitak apetita čiji su razlozi emocionalne prirode.

ANTICIPACIJA - primanje / reagovanje unapred, pre nego što se dobije prava draž - reagovanje na signale koji "najavljuju" (ne)očekivano.

ANTROPOMETRIJSKE MERE - su mere čovekovog tela sa upotrebom tačno određenog položaja tela, izabranog mesta merenja i instrumenata.

APCISA - horizontalna osnovna linija jednog grafikona (obeležava se sa ("x"))

APRAKSIJA - nesposobnost da se izvede nameran pokret (izuzev govora) koja je posledica povrede korteksa, a forma apraksije zavisi od mesta povrede.

APSTRAKTNO MIŠLJENJE - oblik mišljenja u kome se kao komponente kojima se rešava problem koriste simboli (apstraktni pojmovi).

ARITMETIČKA SREDINA - (M) srednja vrednost, najčešće korišćena mera centralne tendencije. Dobija se kada se aritmetički zbir svih pojedinačnih vrednosti podeli sa brojem slučajeva.

ARTIFICIJELIZAM - način mišljenja, tendencija kod dece da smatraju da su prirodne pojave prouzrokovali ljudi (na primer, ljudi su napravili planine, reke,...).

ARHETIP - (Jung) naziv za nasleđene modele koji su reprezentanti kolektivnog nesvesnog iskustva; filogenetski engrami prošlosti (praslrike). Po Jungu arhetipovi su apriorni organizatori iskustva koji se javljaju u snovima, halucinacijama, tvorevinama kulture i umetnosti. Najpoznatiji arhetipovi su: *persona* - predstavlja javnu ličnost, usvojenu ulogu nastalu pod uticajem društvenih zahteva; *anima* - ženska svojstva u prirodi muškarca; *animus* - muške premise u psihi žene; *senka* - tamne strane ljudske prirode, animalni deo koji uzrokuje individualno i svetsko zlo, želi i čini sve ono što ego odbacuje; *nadsvest* - arhetip koji integriše sve sisteme ličnosti.

ASERTIVNOST - je jedan od načina na koji osoba može braniti svoj lični prostor i uticati na druge ljude na nedestruktivan način. Asertivno obraćanje drugima je zauzimanje za svoja prava, a da istovremeno ne narušavamo prava drugih. Asertivna osoba koristi metode komunikacije koje joj omogućuju da zadrži samopoštovanje, zadovolji svoje potrebe, ostvari svoja prava i odbrani svoj lični prostor tako da istovremeno ne iskorišćava ili ne dominira drugim ljudima. Druge osobe će nas najbolje razumeti (i najverovatnije nam udovoljiti) ako se izražavamo u obliku JA-poruka koje ističu osećanja govornika, primalac ih doživljava kao poziv na zajedničko rešavanje problema, izazivaju želju za saradnjom. Ja poruka opisuje ponašanje koje smeta, izražava osećanja i pojašnjava konkretne posledice.

ASIMILACIJA - (Pijažeova teorija) služi za interpretaciju novih iskustava; postojeće kognitivne strukture se primenjuju na nove podatke, u novoj situaciji i ostaju nepromenjene; asimilacija spoljašnjeg sveta u već obrazovane strukture.

ASOCIJACIJA - funkcionalna povezanost između psihičkih pojava, uspostavljena u toku iskustva - prisustvo jedne teži da izazove drugu.

ASOCIJACIONIZAM - psihološka škola; klasični asocijacionizam uzima za predmet izučavanja pojave svesti, introspekciju za metodu, a elementi koji asocijacionizam izgrađuju složeni duhovni život su osećti i njihove "kopije" predstave; moderni asocijacionizam za predmet izučavanja uzima ponašanje organizma, objektivno posmatranje za metodu, a elementi koji se asociiraju su draži i odgovori (S-R).

ASTENIČKI TIP - tip telesne konstitucije; osobenosti: visoka mršava osoba. Krečmer u svojoj tipologiji ovaj telesni tip povezuje sa šizoidnim tendencijama.

ATRIBUCIJA - teorija motivacije koja ukazuje da kod ličnosti postoji generalizovano očekivanje koji uzroci, spoljašnji ili unutrašnji, presudnije utiču na njeno ponašanje i postignuće. U taksonomiji uzroci se razvrstavaju i prema dimenzijama: stabilnosti (stabilan / nestabilan), mesta (unutrašnji / spoljašnji) i kontrole (pod kontrolom / van kontrole).

AUTIZAM - tendencija povlačenja u svet fantazije i simbolike a gubitak kontakta sa realnošću.

AUTISTIČNO DETE - (dečja psihoza), bolesno stanje u kome je, u manjoj ili većoj meri, izgubljen kontakt sa realnošću, dete se povuklo u sebe, smanjen je ili prekinut prijem povratnih informacija iz okoline; izvori autizma potiču iz celokupne ličnosti - njene sazajne, afektivne i konativne sfere; javljaju se smetnje govora, neadekvatne reakcije na spoljašnje stimulse, manirizam i druge reakcije koje ukazuju da je realnost odbačena i na subjektivnom planu izopačena.

AUTOMATIZACIJA - proces kojim jedan akt postaje rutinski, automatski, bez svesne namere ili upravljanja; dete zahvaljujući tome može paziti na druge aspekte problema, koje zato rešava uspešnije; to je povećanje efikasnosti kognitivnih operacija koja je posledica učenja ili treninga.

AUTONOMNA MORALNOST - je Pijažev drugi stupanj moralnog razvoja, dete shvata recipročnost i uzvratnost pravde. Biti dobar ne znači više biti poslušan, već pravedan a pravednost je dvosmerna. Gubi se moralni realizam, normativi ponašanja se shvataju kao unutrašnja obeležja ljudi. Pravila se mogu menjati ako se većina o tome dogovori. Razvija se uviđanje opštih posledica nemoralnog ponašanja.

AUTORITATIVNA ATMOSFERA - socijalna atmosfera koja nastaje u grupi u kojoj je primenjen autoritativan način vođenja. Autoritativni roditelji puno zahtevaju od dece, ali su istovremeno odzivni na njegove potrebe i poglede. Racionalno i prilično demokratski postavljaju granice detetovom ponašanju, daju objašnjenja detetu o tome i naklonjeni su mu.

AUTORITARNO (RUKO)VOĐENJE - način vođenja u kome rukovodilac, nastavnik ili roditelj sam određuje smernice, planove i donosi odluke, ne obrazlaže svoje postupke i ne obzire se na mišljenja grupe. Autoritarni roditelji puno zahtevaju od deteta, a malo se odzivaju na njegove potrebe, interese, prava. Od deteta pre svega očekuju konformizam i bezuslovno poslušnost i često ispoljavaju svoju moć nad detetom.

AUTOZOM - je svaki hromozom, osim polnih; atozom ili autozomni hromozom (telesni hromozom) je vrsta hromozoma u humanom kariotipu čoveka koji nosi gene za određivanje telesnih osobina. Razlikuje se od polnih hromozoma kojima se determiniše pol kako čoveka tako i drugih bioloških vrsta.

AVKSOLOGIJA - je nauka o *biološkom rastu i razvoju čoveka*.

b

BEZUSLOVNA DRAŽ - prirodna draž koja bez ikakvog uslova, vežbanja odmah izaziva reakciju.

BEZUSLOVNA REAKCIJA - urođena reakcija koju bezuslovna, prirodna draž izaziva bez ikakvog učenja.

BESMISLENI SLOG - verbalni materijal za eksperimente u kojima se ispituje proces učenja i pamćenja (Ebbinghaus), a sastavljen je slučajnim udruživanjem suglasnika - samoglasnika - suglasnika; slogovi bez smisla (značenja) eliminišu faktor iskustva.

BIHEJVORIZAM - psihološka škola koja odbacuje svesne doživljaje kao predmet a introspekciju kao metodu psihologije; prihvata ponašanje kao predmet a objektivno posmatranje kao metodu psihologije; uvodi S-R šemu psiholoških problema i zakona.

BILINGVIZAM - učenje dva jezika u isto vreme. Kod dece koju ista osoba uči oba jezika može biti emocionalnih smetnji, ako su oba jezika podjednako savladana, ako se javi konflikt kojim jezikom da se komunicira.

BINOKULARAN - gledanje sa dva (oba) oka. Binokularno gledanje najznačajniji je faktor opažanja dubine. Binokularni znaci dubine su znaci, nastali zbog prijema unekoliko različitih slika vidnog polja svakog oka, koje se u mozgu udružuju u jednu stvarajući trodimenzionalnu sliku.

BIOLOŠKO NASLEĐE - (hereditet) celokupnost uticaja prenetih genima od predaka na potomka, koji čine naslednu determinaciju razvoja (uz uticaj faktora sredine i aktivnosti pojedinca i njihovu interakciju).

BIORITAM - periodično menjanje, povišenje i sniženje fizičke, intelektualne i emocionalne aktivnosti pojedinca, pod uticajem interakcije spoljašnjih i unutrašnjih faktora u pojedinim vremenskim ciklusima.

BIT - (binary digit) merna jedinica iznosa informacije (**$bit = \log_2 k$** , gde je **k** broj alternativa); bit je onaj iznos koji, kad se stavi u određeni skup poznatog broja alternativnih ishoda za neki događaj, smanjuje alternative za jednu polovinu.

BLASTOCISTA - je mlad zametak kod sisara, koji je sastavljen iz unutrašnjeg embrioblasta i okružujućeg trofoblasta.

BLASTOMER - je ćelija, koja nastaje pri brazdanju oplođenog jajeta i sastavlja morulu i blastulu.

BLIZANCI - identični: razvijaju se podelom jednog oplođenog jajeta ili zigota; fraternalni: razvijaju se iz dva posebno oplođena jajeta. Identični su uvek istog pola i pretpostavlja se da imaju isto biološko nasleđe (hereditet), dok fraternalni blizanci nisu bliži od obične braće i sestara.

BRBLJANJE (SLOGOVANJE) - (v. VOKALIZACIJA)

BROJ - je misaoni odn. logični konstrukt, sa kojim izražavamo količinu jedinica u nekoj množini (masi). Broj je originalna nova sinteza koja se obrazuje u uskoj vezi sa serijacijom i klasifikacijom. Pojam broja nastaje kao sinteza redosleda nizanja sa inkluzijom (uključivanjem, obuhvatanjem)

BUDNOST - neuralna: neurofiziološko stanje visoke spremnosti za diskriminaciju i reagovanje na stimulse; lična osobina da čovek brzo obrati pažnju na izložene ideje i sredinske promene.

BULIMIJA - je smetnja ishrane, za koju je karakteristično prejedanje i prisilno povraćanje. Bulimija se može javiti sama za sebe ili naizmenično sa anoreksijom.

C

CEFALOKAUDALNOST - psihofizički princip razvoja koji ukazuje da se rast i razvojne funkcije mišića kreću u smeru od "glave prema repu", od glave nadole.

CENTRACIJA - nemogućnost deteta na preoperacionom stupnju razvoja da se u toku mišljenja istovremeno usmeri na više od jedne karakteristike predmeta.

CIRKULARNA REAKCIJA - kružna reakcija, jedan ciklus ponašanja (reakcija) koji je draž za sopstveno ponavljanje. Cirkularna (kružna) reakcija je organizovan način osmišljavanja iskustva, sa kojom odojčad pokušavaju da ponove prethodni događaj, koji su proizveli vlastitim pokretima.

CNS - centralni nervni sistem.

CRTE LIČNOSTI - relativno trajne dispozicije ili osobine ličnosti koje omogućavaju da se objasni / predvidi relativna doslednost u ponašanju. Termin crta se češće koristi za afektivno-konativnu oblast a za kognitivnu - sposobnosti.

Č

ČITANJE - kognitivna sposobnost koju čini opažanje, razumevanje i povezivanje pisanih simbola i sistema simbola i shvatanje njihovih poruka; proces čitanja sadrži dve glavne faze: (a) fiksacione pauze, mirovanje očiju pri čemu se obuhvata određen broj znakova koje treba dekodirati - tada se odvija čitanje: (b) pokrete očiju sa jednog dela na drugi deo teksta, sa reda na red, pri čemu se znakovi ne opažaju i ne razumeju. U nastavi čitanja mogu se javiti specifične teškoće u čitanju - nesposobnost razumevanja simbola, nemogućnost povezivanja simbola sa onim što on predstavlja (slova sa glasom, reči sa predmetom); najčešći oblik, koji uslovljavaju primarni i/ili sekundarni uzroci, je **disleksija**, a najteži oblik, koji izaziva organski nedostatak, je **legastenija**.

ČITANJE - VIZUELNO - odvija se uz učešće vida i centralnih moždanih procesa, a bez začetaka motornih pokreta govornih organa, što doprinosi i bržem čitanju i boljem razumevanju.

ČITANJE - KREATIVNO - da učenik upotrebi svoje iskustvo kad tumači ili kritikuje tekst. Ako učenik ima sopstveno originalno mišljenje o tekstu koji je pročitao to je znak da čita kreativno. Kreativno čitanje se podstiče ako se od učenika traži da da naslov pročitanoj tekstu, da nastavi priču prema svojoj zamisli, da iznese svoj doživljaj o pročitanoj, da otkrije implicitno obuhvaćena značenja - piščeve namere i emocionalna stanja koja su indirektno izražena u tekstu.

ČITANJE - KRITIČKO - evaluacija teksta koji se čita. Učenik je ovladao kritičkim čitanjem ako je u stanju da o pročitanoj tekstu iznese svoje sopstvene ocene. Da bi se razvijalo kritičko čitanje treba podsticati učenike da saopštavaju svoje sudove i načine doživljavanja pročitanoj.

ČITANJE - FLEKSIBILNO - podešavanje brzine čitanja prema tekstu koji se čita, cilju i zadacima čitanja. Cilj čitanja može biti: traženje određenih činjenica, pronalaženje redosleda zbivanja ili pronalaženje glavne ideje, poruke teksta.

ČITANJE - FUNKCIONALNO - upoznavanje izvora iz kojih se mogu dobiti podaci, upoznavanje knjige i njenih delova, nalaženje i pravilno tumačenje tabela, grafikona i drugih ilustracija. Funkcionalno čitanje zavisi od opštih znanja kako pronaći knjigu u biblioteci ili pojam u enciklopediji ili rečniku.

ČITLJIVOST - kvalitet pisanog teksta koji omogućava lako čitanje i razumevanje; psihološke mere čitljivosti teksta su: brzina čitanja, broj regresivnih pokreta, čitanje kratko izloženih materijala, čitanje na daljinu, posredno čitanje i čitanje pri smanjivanju osvetljenja. Faktori čitljivosti su: što veći kontrast slova i osnove, optimalna dužina reda (105 mm), optimalna veličina i oblik slova.

ČULNE ILUZIJE - čulne obmane, pogrešno opažanje spoljašnjih objekata; jedan broj iluzija zavisi od rasporeda draži, druge su centralnog porekla, pod uticajem psiholoških faktora, kao: očekivanja, prethodna znanja, osećanja. Najčešće su iluzije čula vida.

d

DAROVITO DETE - obdareno dete, dete koje ima visok stepen nekog specijalnog talenta; obdarene odlikuje i veoma visoka opšta intelektualna sposobnost. Darovitim se smatra dete koje ima specifičnu strukturu ličnosti koja mu omogućava da u jednom ili više područja stvaralaštva konstantno ostvaruje nadprosečne rezultate.

DARVINOV REFLEKS - refleks hvatanja, ako se nekim predmetom odgovarajuće veličine dotakne dlan novorođenčeta ono će čvrsto uhvatiti taj predmet.

DECENTRACIJA - mehanizam prevladavanja egocentrizma ličnosti; mogućnost deteta da se u toku mišljenja usmeri istovremeno na više karakteristika predmeta (dostiže se oko 7. godine); decentracija je obrnut proces od centracije i označava sposobnost, da dete u isto vreme razmišlja o više aspekata situacije odn. problema.

DEČJA PSIHOLOGIJA - psihološka disciplina koja se bavi istraživanjem i proučavanjem dečjeg psihičkog razvoja; savremenu dečju psihologiju karakteriše nastojanje da otkrije zakonitosti psihičkog razvoja dece, a osnovni cilj je objašnjavanje tog razvoja.

DEDUKTIVNO ZAKLJUČIVANJE - način razmišljanja koji polazi od premisa ili propozicija iz kojih se izvodi validan zaključak; dedukcijom utvrđujemo da ono što važi uopšte - važi i u pojedinačnim slučajevima.

DEKODIRANJE - prevođenje simbola u ono što oni znače; proces pri kome primalac prevodi signale u poruke.

DEMENCIJA - je psihopatološki sindrom, koji se sastoji iz niza smetnji u saznajnom delovanju pojedinca (obično starih osoba), koja je već imala u prethodnim periodima normativno razvijene saznajne sposobnosti. Porast saznajnog pada se odražava i na promene ličnosti pojedinca i na područje njegovih socijalnih odnosa.

DEMOKRATSKI NAČIN (RUKO)VOĐENJA - odlikuje stil vođenja u kome svi članovi grupe donose odluku i dele odgovornost za realizaciju. Demokratski vođa razjašnjava ciljeve, predlaže rešenja, razmatra zaključke i dogovara se sa grupom ("mi..."), podstiče samoinicijativu.

DESURGENCIJA (Katel) - izvorna crta koja se manifestuje zaplašenim, pesimističkim, brižnim, ćutljivim, trezvenim, osamljenim ponašanjem.

DETERMINIRAJUĆA TENDENCIJA - opšta usmerenost ličnosti koja je rezultat prihvatanja cilja da se reši neki zadatak (problem); pri rešavanju zadatka angažuju se svi psihički procesi, ali determinirajuća tendencija posebno usmerava i strukturire misaone operacije.

DETINJSTVO - period od rođenja do puberteta (rane adolescencije).

DIFERENCIJACIJA - psihofizička pravilnost u razvoju: odnosi se na sužavanje od masovnih, simultanih sklopova mnogih odgovora na nekoliko kontrolisanih odgovora; ponašanje je najpre generalizovano a sa razvojem se diferenciraju specifični pokreti.

DIJALEKTIČKO MIŠLJENJE - tok dokazivanja koji se kreće kroz suprotnosti (teza-antiteza-sinteza); način mišljenja pri kome pojedinac istovremeno uvažava dve protivurečne strane problema istovremeno, pri tome je svestan, da je svako rešenje problema privremeno i delimično, što implicira i svoju protivurečnost.

DIMENZIJE - svaki merljiv obim ili veličina, svaka karakteristika na osnovu koje se neki događaj, doživljaj ili crta može staviti u kvantitativnu seriju.

DINAMIČKA PSIHOLOGIJA - psihološka disciplina koja se bavi motivacijom čovekovog ponašanja, uzročno posledičnim odnosima; kada se govori o dinamičkim aspektima ličnosti uvode se motivi, emocije, stavovi i drugi pokretači aktivnosti ličnosti.

DIPLOIDNE ĆELIJE - su ćelije, koje imaju po dva kompleta hromozoma.

DIREKCIJA - usmerenost misaonog toka, model traganja koji omogućuje i određuje kombinovanje datih elemenata ili starih iskustava u novu celinu - sredstvo kojim se rešava problem.

DISCIPLINA - (u školi) oblici prihvatljivog ponašanja koji ne ometaju nastavni proces, a koji istovremeno znače usmerenost pažnje na sadržaje rada u školi; samodisciplina - je sposobnost ličnosti da se ne angažuje u aktivnostima koje su nesaglasne sa usvojenim ciljevima (normama).

DISHABITUACIJA - predstavlja obnovu pažnje na nove draži. Nova draž (promena u okolini) uzrokuje porast reagovanja na početni nivo, koji je bio prisutan pre habituacije. Dishabituacija detetu omogućava, da usmeri pažnju na one objekte okoline o kojima najmanje zna.

DISKRETNi MOTORNi ZADACI - motorne navike, sastoje se od odvojenih reakcija, ponašanja - na osnovu kojih zaključujemo da je došlo do relativno trajnih promena u organizmu u toku učenja.

DISKRIMINATIVNOST - svojstvo koje omogućava da se predmeti ili događaji razlikuju od nekih drugih; merna odlika instrumenta koja ukazuje kolike se male razlike među merenim veličinama mogu otkriti.

DISKRIMINATIVNO UČENJE - je vrsta učenja pri kome deca svoje ponašanje prilagođavaju dražima, koje signaliziraju priliku za pozitivno potkrepljenje ili opasnost kažnjavanja.

DISIMBOLIJA - nesposobnost razumevanja simbola, koja proizilazi iz nemogućnosti da se poveže simbol sa onim što predstavlja (slova sa glasom, reči sa predmetom - disleksija, disgrafija; broja sa količinom - diskalkulija), koja je najčešće posledica organskih oštećenja (primarni uzrok).

DISPOZICIJA - organizovan i trajan deo celokupne psihološke i psihofiziološke organizacije na osnovu koje će neko lice relativno dosledno se ponašati uprkos varijacije uslova; nasleđene organske - nervne i druge strukture, koje su osnova nekog razvoja i/ili delovanja.

DISTINKCIJA - svojstvo koje čini mogućnom diskriminaciju između bilo koje dve pojedinosti.

DISTRIBUCIJA - (stat.) - sistematsko grupisanje podataka u klase ili kategorije, prema učestalosti javljanja vrednosti.

DIVERGENTNO MIŠLJENJE - sposobnost nalaženja više odgovora koji zadovoljavaju dani uslov ili informaciju; originalnost i fluentnost ideja; sposobnost misaonog rešavanja onih problema, pri kojima su moguća različita rešenja.

DNK - dezoksiribonukleinska kiselina, strukturalna komponenta gena koja je nosilac koda nasleđa, "pamćenja vrste".

DOKIMOLOGIJA - nauka koja identifikuje i proučava faktore koji utiču na ocene i postupak ocenjivanja.

DOMINANTNI ALEL - je alel, koji produkuje određeni fenotip, ako je prisutan u heterozigotnom obliku.

DOMINANTNOST - nametanje, tendencija ka potvrđivanju i prevlasti u odnosu na druge; kontrolisati sredinu, uticati na ponašanje drugih ili upravljati njima sugestijom, ubeđivanjem ili vođstvom.

DOMINANTNO-RECESIVNI NAČIN NASLEĐIVANJA - je način nasleđivanja, po kome jedan alel u paru (dominantni) deluje kontrolno na drugi (recesivni) tako, da prekriva njegov uticaj.

DOSADA - psihološko stanje u koje ličnost zapada pod uticajem retke ili jednolične stimulacije, koje prati uznemirenost, neugodnost, težnja da se situacija promeni.

DOWNOVA BOLEST (sindrom) - urođena bolest sa težom duševnom nerazvijenošću i karakterističnim telesnim znacima (među ostalim kos položaj očnih otvora ("mongoloidno"), nizak rast, veliki jezik...) oštećen je 21. hromozom. Klinički se ispoljava kao mentalna retardacija različitog stupnja i poremećajima u nizu organskih sistema.

DUBINSKA STRUKTURA - (Čomski) jezika je pojam koji se odnosi da urođeno znanje, koje imaju ljudi o karakteristikama jezika. U svim jezicima je veoma slična. Dubinska struktura ulazi u semantičke komponente i dobija semantičku interpretaciju, i tako se sa transformacionim pravilima preslikava u odgovarajuću površinsku strukturu.

DUGOROČNO PAMĆENJE - jedna od glavnih funkcija u sistemu pamćenja: skladište obrađenih informacija, pojmova i pravila, motornih veština.

DVOJEZIČNOST - odn. višejezičnost je sposobnost razumevanja i saopštavanja u dva ili više jezika. Simultano usvajanje je lingvizam (*bilingvizam*). Učenje sa vremenskim razmakom je glotizam (*bi/poli/glotizam*).

DVOSMERNI KOMUNIKACIJA - komunikacija između izvora i primaoca informacija koja se ostvaruje uz pomoć povratnih informacija.

dž

DŽEMS-LANGEOVA TEORIJA EMOCIJA - oba autora, nezavisno jedan od drugog, su iznela shvatanje da telesne promene nisu samo pratilac emocija, niti su njihova posledica - već su njihov uzrok; emocija, po njima, nije ništa drugo do doživljaj telesnih promena, svest o tim promenama je - skup osećanja koja su eho tih promena.

e

EBINGHAUSOVA KRIVA - krivulja toka zaboravljanja materijala koji je potpuno naučen; ona ukazuje da je zaboravljanje najveće neposredno posle učenja a sa vremenom opadanje preostalog je sve sporije.

EGZISTENCIJALISTIČKA PSIHOLOGIJA - psihološki pravac koji odlikuje idiografski pristup, da se proučava konkretna, celovita ličnost, onakva kakva egzistira u stvarnosti, pri čemu se koristi fenomenološka metoda.

EGO - (psihoanalit.) - psihološka komponenta ličnosti, sistem sazajnih procesa: opažanje, mišljenje, planiranje i odlučivanje. Ego posreduje između ida (biološke komponente ličnosti), sredine i superega (socijalne komponente ličnosti).

EGO IDEAL - (psihoanalit.) - deo ega tesno povezan sa superegom - predstavlja zbir pozitivnih identifikacija sa roditeljima, od kojih proističu svesno željeni standardi izvrsnosti, onoga što neko istinski želi da bude.

EGOIZAM - pojava kada je vlastiti interes osnova motivacije, ponašanja. Ova vrednosna orijentacija ličnosti suprotna je tendencija od altruizma.

EGOCENTRIZAM - poznavanje i priznavanje isključivo vlastitih potreba, period nerazlikovanja vlastitog bića i okoline, svoga stanovišta od tuđeg - otuda ponašanjem upravljaju sopstveni interesi. Egocentrizam u ranom detinjstvu znači, da dete nije u mogućnosti da razlikuje svoju perspektivu (svoje aktivnosti, svoga opažanja, mišljenja, doživljavanja) od perspektive drugih.

EGOCENTRIČNI GOVOR - dečji monolog, glasan govor koji prati i usmerava dečju igru i aktivnosti. Dok Pijaže ovaj oblik smatra prelaznim od individualnog na socijalni, Vigotski ukazuje da je monolog stvaranje plana, sredstvo mišljenja, da ima socijalno poreklo i da prelazi u unutrašnji govor, interiorizuje se.

EDIPOV KOMPLEKS - psihoanalitičko učenje da dečak nesvesno upravlja erotska osećanja ka majci. Frojd smatra da su fiksacija libida na toj fazi razvoja i potisnute želje - kod odrasle ličnosti uzrok svih neuroza.

EDUKACIJA - poželjne i progresivne promene ličnosti koje su posledica obuke i učenja.

EFEKTOR - izvršni organ, organ koji odgovara na naredbe (podražaje) iz nervnog sistema; efektori kod čoveka su mišići i žlezde.

EFIKASNOST - uspešnost (intelektualna, kognitivna, radna, obrazovna, socijalna). Spoljašnji kriterij efikasnosti je uspeh u životu. Unutrašnji kriterij je vezan za stepen oslobađanja latentnih sposobnosti - koji se izvodi iz razlike potencijalnih sposobnosti i realizovanih sposobnosti.

EKLEKTICIZAM - pristup da se u građenju neoriginalnog sistema uzimaju kompatibilni delovi iz različitih izvora; na taj način se kombinuju u skladnu celinu svi validni delovi (elementi).

EKOLOŠKA PSIHOLOGIJA - interdisciplinarna oblast koja se bavi psihološkim aspektima interakcije čoveka i sredine, posebno istražujući posledice ekološke krize na psihički život i problem kako da čovek motiviše da uvažava ekološke zakonitosti.

Ekološka sistemska teorija objašnjava razvoj unutrašnjeg kompleksnog sistema odnosa na različitim nivoima sredine, kao što su porodični, vaspitno-obrazovni do šire kulture. Međusobni odnosi unutar neposrednog okruženja nazivaju se mikrosistem. Drugi sredinski nivo je mezosistem koji sadrži povezanosti među trenutnim sredinskim sistemima individue (mikrosistemi). Egzosistem je okolina u koju se pojedinac ne uključuje neposredno, koja ipak utiče na njegovo iskustvo u trenutnom okruženju, npr. radna sredina detetovih roditelja, zdravstvene i socijalne institucije. Makrosistem predstavlja kulturu, vrednosti, zakone, socijalne običaje u zajednici, koji utiču na iskustvo pojedinca i njegove interakcije na nižim nivoima okoline. Hronosistem sadrži vremensku dimenziju: nizanje dinamičnih promena u okolini pojedinca, koje dovode do promena uslova življenja.

EKSPERIMENT - metoda psihološkog istraživanja uzročno-posledične veze između ispitivane pojave (zavisne varijable) i uvedenih uslova (nezavisne varijable) i kontrolisanih uslova (kontrolne varijable). *Kvazi eksperiment* je studija, u kojoj na ispitanike eksperimentalne grupe utiče svakodnevno, prirodno iskustvo.

EKSPERIMENTALNA PSIHOLOGIJA - ispitivanje psihičkih pojava korišćenjem eksperimentalne metode i/ili tehnika koje otkrivaju empirijske podatke i uzročno posledične veze.

EKSPERTSKO ZNANJE - je ekstenzivno i produbljeno znanje na području delovanja pojedinca, do koga vodi proces specijalizacije. *Mudrost* je ekspertsko znanje i promišljanje, vezano za stvarne životne situacije i probleme.

EKSTERIORIZACIJA - proces prelaska od unutrašnje psihičke delatnosti na spoljašnju aktivnost (ponašanje), na primer prelaz od unutrašnjeg na spoljašnji govor.

EKSTRAPOLACIJA - određivanje vrednosti jedne promenljive izvan njenog opsega, na osnovu zaključivanja iz varijacija te promenljive unutar poznatog opsega; u psihologiji ekstrapolacija ima ograničenu vrednost - ne može se bez rezerve prihvatiti da uslovi u laboratoriji simuliraju situaciju u porodici ili školi; problemi nastaju i pri ekstrapolisanju nalaza na relaciji odrasli - dete, životinja - dete, dete - dete različitih kultura.

EKSTRASENZORNA PERCEPCIJA - odgovor na neki spoljni događaj koji se ne pojavljuje ni pred jednim poznatim čulom.

EKSTRAVERZIJA - orijentacija ličnosti ka spoljašnjem svetu, otvorenost, srdačnost, lako uključivanje u društvo, bezbrižnost.

EKSTRINZIČNA MOTIVACIJA - spoljašnja motivacija, težnja da se aktivnošću postigne nagrada ili izbegne kazna koja dolazi spolja.

ELABORACIJA - umešnost da se u detalje razvije originalna ideja rešenja.

ELEKTRA KOMPLEKS - psihoanalitičko učenje da devojčica nesvesno upravlja erotska osećanja ka ocu. Frojd smatra da su fiksacija libida na toj fazi razvoja i potisnute želje - kod odrasle ličnosti uzrok svih neuroza.

EMBRION - organizam u početnoj fazi prenatalnog razvoja, od pričvršćivanja ovuma za zid materice pa do kraja drugog meseca od začeća, tj. u periodu, kada intenzivno nastaju organi i organski sistemi.

EMOCIJE - psihički procesi kojim vrednujemo saznato, izražavamo subjektivni odnos prema događajima, osobama i vlastitim postupcima. Pored subjektivnog (emocionalnog) doživljaja ove procese odlikuju organske promene i emocionalno ponašanje.

EMOCIJE SAMOOCENE - su emocije, koje uključuju negativno ili pozitivno doživljavanje sebe; npr. sram, neprijatnost, krivica, zavist i ponos

EMOCIONALNA STABILNOST - karakteristika ličnosti koja reaguje suzdržano, postojano, odmereno, koja je visoke samokontrole i snažnog ega.

EMOCIONALNI RAZVOJ - jedan od važnih procesa u razvoju ličnosti koji se odvija pod uticajem faktora sazrevanja i socijalnog učenja.

EMPATIJA - uživanje, stavljanje u poziciju druge osobe i zahvaljujući tome razumevanje osećanja i potreba druge osobe i odzivanje sa komplementarnim osećanjima; kao i mogućnost predviđanja šta će drugi uraditi u pojedinim situacijama.

EMPIRIZAM - shvatanje da je iskustvo jedini faktor razvoja i jedini izvor znanja (čovjek je samo proizvod svoje okoline i prilika u kojima živi).

ENDOKRINOLOGIJA - je nauka o hormonima, njihovom nastanku i delovanju.

ENGRAM - kod, nervni model, mnemička shema, mnemogram - organska promena u nervnoj ćeliji kojom se objašnjava retencija.

EPIGENEZA - termin je preuzet iz embriologije i njime se označava javljanje u toku razvoja svojstava i pojava koje nisu sadržane u prethodnoj etapi razvoja. Erikson "epigenezom" naziva osam stadija razvoja u ontogenezi; on smatra da je pojavljivanje pojedinih stadija razvoja determinisano načelom epigeneze: stadiji se javljaju po planu i svaki ima "kritično vreme" nastajanja u kome se energija u njega investira, a što je preduslovljeno kodom sazrevanja.

EPIFENOMEN - pojava koja prati neki drugi događaj a da nije s njim u kauzalnoj vezi.

EPIFENOMENALIZAM - (metafiz.) - doktrina da su mentalne aktivnosti samo nusprodukti nervnih procesa.

EPISTAZA - je neaditivna interakcija među genima na različitim lokusima. učinak jednoga gena je zavisian od učinka drugoga.

EPISTEMOLOGIJA - teorija saznanja, proučavanje (filozofski) porekla, prirode i granica ljudskog saznanja.

ERGONOMIJA - interdisciplinarno proučavanje čoveka u proizvodnoj aktivnosti i optimizacijom odnosa čovek-mašina u psihičkom i fizičkom pogledu. U sklopu ergonomije koriste se saznanja inženjerske psihologije, fiziologije i higijene rada, antropologije, organizacije rada, kibernetike, tehničkog dizajna, teorije sistema, automatskog upravljanja i dr.

ESTETSKA ORIJENTACIJA - vrednosna orijentacija u kojoj je traženje i stvaranje lepog osnovni životni cilj.

ETNOLOGIJA - nauka koja izučava etničke grupe, njihovo poreklo, običaje i kulturu.

ETNOPSIHOLOGIJA - ogranak socijalne psihologije koji izučava uticaj etnosa na proces i forme socijalizacije; produkti materijalne kulture i psihološke karakteristike etnosa su činioci i rezultat tog procesa.

ETOLOGIJA - u prvobitnom značenju nauka o etici; u savremenoj upotrebi ovaj termin označava nauku o biološkim osnovama i obrascima ponašanja koji su rezultat prilagođavanja uslovima određene sredine.

ETOLOŠKA TEORIJA - objašnjava razvoj ponašanja sa adaptivnom vrednošću ponašanja i njegovom istorijskom evolucijom. Svaka vrsta je u razvoju razvila oblike adaptivnog ponašanja, koja su potrebna za preživljavanje (reprodukciju). Etolozi su otkrili pojavu utiskivanja (imprinting), brzog učenja u vremenu kritičnog perioda.

EUGENIKA - primena genetike radi poboljšanja urođenih osobina rase ili soja posebno ljudi; povećanjem razmnožavanja pogodnih ili sprečavanjem razmnožavanja nepogodnih naslednih svojstava.

EUFORIJA - osećanje povišene prijatnosti i poleta, koje se često javlja bez vidljivog objektivnog povoda.

EVALUACIJA - kritičko procenjivanje, određivanje relativne važnosti nečega u pojmovima jednog standarda.

EVOLUCIONA TEORIJA - objašnjava ontogenetski razvoja sa intraindividualnim varijacijama u individualnom izboru efikasnijeg ponašanja. Ona ukazuje da su ponašajne strategije u ontogenezi u borbi za ekonomsku efikasnost - za brže, jednostavnije, optimalnije rešenje problema, za koje će pojedinac istovremeno utrošiti manje napora. Napuštanje određenih ponašanja i upotreba nekih drugih, prilagođenijih, je stalan proces. Nove strategije za rešavanje problema se ponovo takmiče kako međusobno tako i sa starim strategijama, istovremeno se pojavljuju još novije strategije.

f

FAKTORSKA ANALIZA - korelaciona analiza kojom se skorovi raznovrsnih testova stavljaju u međusobne odnose i izdvajaju faktori - koji su u osnovi različitih psihičkih aktivnosti. Faktorskom analizom otkriva se struktura sposobnosti, struktura ličnosti - u faktorskim teorijama.

FAKTORSKO-ANALITIČKA TEORIJE LIČNOSTI - teorije koje se zasnivaju na faktorskoj analizi (R. Katel). Po Katelu faktori nastaju interakcijom faktora nasleđa i sredine; faktori se mogu grupisati u dinamičke, sposobnosti i temperament.

FANTAZIJA - (v. IMAGINACIJA)

FENOTIP - je celina svih svojstava organizma - skup vidljivih struktura, stanja, funkcija ostvarenih iz genotipa (skupa naslednih karakteristika); razvija se u interakciji gena i sredine

FETUS - (v. PRENATALNI PERIOD)

FIZIČKI RAZVOJ - razvoj tkiva i organa koji se progresivno odvija u prvih 20 godina; faze ubrzanog razvoja su na početku ranog detinjstva i u predpubertetu. U osnovi telesnog razvoja su: osifikacija, rast mišića i mijelinizacija. Spolja se taj razvoj uočava preko promena telesne visine, telesne težine i promene telesnih proporcija.

FIZIČKO ISKUSTVO - (Pijaže) iskustvo koje dete dobija neposrednim opažanjem i manipulisanjem predmetima svoje okoline; iskustvo koje nastaje empirijskom apstrakcijom, izvlačenjem iz samog objekta apstrakcijom jednih a zanemarivanjem drugih, nebitnih, svojstava. Za sticanje fizičkog iskustva u procesu nastave dovoljno je obezbediti potreban materijal (princip očiglednosti) i podstaći učenike da otkrivaju svojstva predmeta.

FIZIOGNOMIJA - procenjivanje strukture, prirode ličnosti na osnovu izgleda i pojedinih crta lica. Psihološka ispitivanja uglavnom nisu potvrdila učenje fiziognomije.

FIZIOLOŠKA PSIHOLOGIJA - grana psihologije koja se bavi odnosima fiziološkog, posebno centralnog nervnog sistema i endokrinog sistema, i pojava psihičkog života.

FIKSACIJA - učvršćivanje i kasnija nepromenljivost stanja ili funkcije.

FILOGENEZA - poreklo i evolucija vrste; filogenetsko se odnosi na ono što je nasleđeno u vrsti ili varijetetu.

FINA MOTORIKA - su pokreti, koji zahtevaju upotrebu sitnih mišića (kontrola očnih pokreta, pokreti prstiju - hvatanje i dohvatanje).

FLEGMATIK - tip temperamenta koji odlikuju spore, retke i slabe reakcije; slabih je osećanja ali je vedar i optimista; Ajzenk ističe da se flegmatičan temperament dobija kombinacijom stabilnosti i introverzije i čini ga sledeći sindrom crta: pasivnost, brižljivost, misaonost, miroljubivost, kontrolisanost, pouzdanost, ravnodušnost i mirnoća.

FLEKSIBILNOST - prilagodljivost, spremnost na promene, nalaženje alternativnih mogućnosti.

FLUENTNOST - brz tok reči - verbalna fluentnost, brz tok ideja; kod Terstona je fluentnost jedan od primarnih intelektualnih faktora (*W*); fluentnost je pozitivno povezana sa razvojem divergentnog i kreativnog mišljenja.

FLUIDNA INTELIGENCIJA - (R. Katel) jedan od faktora inteligencije koji je presudno određen naslednim faktorom, ali se ta inteligencija "investira" u sticanje iskustva i razvoj drugog intelektualnog faktora - kristalizovane inteligencije; fluidna inteligencija opada sa starenjem.

FOBIJA - preteran i, sa neutralnog stanovišta, bezrazložan strah od nekih spoljnjih situacija, objekata ili sopstvenih unutrašnjih stanja. Fobije su specifičan oblik anksioznog stanja. Od više desetina fobija najčešće se pominju: klaustrofobija (strah od zatvorenih prostora), agorafobija (strah od otvorenog prostora), akrofobija (strah od visine), aglofobija (strah od bola), tanatofobija (strah od smrti), glasofobija (strah od govora).

FONEM - glas u govoru (jeziku) koji ima funkciju semantičkog razlikovanja; fonem je glas koji menja značenje reči, sam pak nema značenje.

FORMALNE OPERACIJE - (Pijaže) javljaju se u četvrtom stadijumu intelektualnog razvoja koji počinje u pubertetu; to su logičke operacije sa apstraktnim pojmovima i simbolima, u zamišljenim i hipotetičkim situacijama i pri zaključivanju uopštava pravila propozicione logike. One omogućavaju refleksiju: mišljenje o sopstvenom mišljenju.

FRENOLOGIJA - doktrina, učenje da mentalne sposobnosti zavise od veličine, sa njima povezanih, oblasti mozga, a to se može odrediti po razvijenosti lobanje koja obuhvata tu oblast. Ovo učenje se oslanja na ideju o lokalizaciji kognitivnih, afektivnih i konativnih funkcija. Istraživanja psihologije su opovrgla učenje frenologa.

FRUSTRACIJA - (*frustratio* = osujećenost) stanje koje nastaje ometanjem i osujećenjem zadovoljenja motiva; frustracija menja motivaciono i/ili afektivno stanje, mogu je pratiti: nesigurnost, anksioznost, napetost, agresivnost, regresija, apatija; vrste i intenzitet reakcija zavisi kako od vrste potreba čije zadovoljenje je osujećeno tako i od prepreka koje do toga dovode, odnosno karakteristika ličnosti koja je frustrirana.

FRUSTRACIONA TOLERANCIJA - sposobnost ličnosti, snaga ega da u stanju frustracije ne menja prethodno razvijeno ponašanje; izostaju agresija, regresija, fiksacija na frustraciju. Otpornost, tolerancija su u načelu češća pojava kod dobro integrisane ličnosti, ali uz to i ličnosti koja ima optimalno iskustvo sa frustracionim situacijama. *Na problem usmereno suočavanje* je način suočavanja sa frustracijom/stresom, pri kome se pojedinac neposredno usmerava na rešavanje problema. *Na emocije usredsređeno suočavanje* je način suočavanja sa stresom, pri kome je pojedinac usmeren na uravnotežavanje svojih emocionalnih stanja, koja su se pojavila kao reakcija na problem.

FUNKCIONALNA PSIHOLOGIJA - psihološka škola koja određuje mentalne pojave kao procese ili aktivnosti; otuda i kao osnovni predmet psihologije ističu funkcionalnu prirodu svih psihičkih operacija i

njihove uloge kako u odnosu sa sredinom, tako i obezbeđivanju skladnog funkcionisanja celog organizma. Danas se pojavljuje u kibernetičkim načinima mišljenja u psihologiji. Funkcionalisti tumače emocije kao centralne mehanizme adaptacije i razvoja svih vidova čovekove aktivnosti.

FUNKCIONALNA AUTONOMIJA MOTIVA - (Olport) mehanizam sticanja novih motiva; pojava da jedan obrazac ponašanja postane nezavisan od dinamičkog izvora (primarnog motiva) od koga je vodio poreklo, i nastavi da samostalno podstiče na aktivnost.

FUNKCIONALNA IGRA - je igra sa senzomotornim funkcijama. Dete se igra svojim telom i njegovim funkcijama sa i bez rekvizita. Jednostavniji oblici funkcionalnih igara, npr. igra prstićima, pojavljuju se već oko 3. mjeseca života. U tu grupu spadaju različiti načini kretanja (na prstima, na petama, četveronoške, puzeći, skačući...). Kroz funkcionalne igre dete istražuje sebe i svet, stiče kontrolu nad pokretima, razvija koordinaciju, razvija osjete i motoriku.

g

GAŠENJE - redukcija i prestanak uslovnog odgovora ako uslovnu draž ne prati bezuslovna draž.

GENERALIZACIJA - (a) pojava pri uslovljavanju da dolazi do izazivanja uslovne reakcije dražima koje su slične uslovnoj draži. (b) uopštavanje, proces povezivanja bitnih osobina različitih objekata mišljenja u jednu celinu - pojam.

GENERALNI FAKTOR (*g*) - faktor koji se izdvaja u testovima sposobnosti pri faktorskoj analizi; zajednički koren inteligentnog ponašanja.

GENERATIVAN - (nlat. generativus): koji služi rađanju, stvaranju, koji je u vezi sa rađanjem, stvaranjem; proizvođan, tvorački, rodilački.

GENETSKA ANTICIPACIJA - je proces, u kome određena smetnja postaje intenzivnija i/ili se kod potomaka pojavljuje u znatno ranijim razvojnim periodima. Neke smetnje uzrokuje međugeneracijsko proširivanje ponovljenih nizova DNK.

GENETSKA MATRICA - genetski paket u hromozomima, struktura naslednih komponenata; razlikuju se muška i ženska genetska matrica.

GENI - elementarne nasledne čestice, sastoje se od molekulskih lanaca DNK, dezoksiribonukleinske kiseline, koji prenose nasledne osobine, programiraju i vode razvoj organizma od začeca pa nadalje. Gen je odsek na DNK, koji kodira određene proteinske produkte (čovek ima oko 30000 gena).

GENOM - predstavlja svu DNK nekog organizma za jednog pripadnika hromozomskog para; skup gena koje sadrži jedna haploidna ćelija. Geni se nalaze na hromozomskoj DNK i predstavljaju linearni raspored nukleotida u toj DNK.

GENOMSKO UTISKIVANJE - je proces, u kome se alel na donjem lokusu izražava različito u zavisnosti od toga, da li je nasleđen od majke ili oca.

GENOTIP - je pojedinceva genetska konstitucija - skup naslednih karakteristika nekog organizma; skup naslednih faktora koji imaju uzročno dejstvo na razvoj. U užem smislu genotip je takođe kombinacija alela na određenom lokusu.

GERONTOLOGIJA - nauka koja se bavi proučavanjem starih osoba.

GERONTOPSIHOLOGIJA - psihologija starosti, bavi se proučavanjem psihičkih promena kod osoba u staračkom dobu.

GESTACIJSKA STAROST - ili trajanje nošenja je vreme, koje traje od implantacije oplodjenog jajeta u matericu, odnosno vremenski period intrauterinog razvoja ploda.

- GEŠTALTISTIČKA PSIHOLOGIJA** - psihološka škola koja ističe celovitost doživljaja; u opažanju celine, geštalti su primarno dati i nesvodivi su na sumu elemenata.
- GEŠTALT (CELOVITOST PREDMETA)** - je poimanje predmeta kao jedinstvenih bez obzira na to, da ih pojedinac ne može opaziti u celini (jer su delimično zaklonjeni).
- GLOBALNA METODA** - metoda učenja celina gradiva; njeno korišćenje se usklađuje sa karakteristikama gradiva i karakteristikama ličnosti koja uči.
- ONEV** - primarna emocija izazvana ometanjem, pretnjom ili povredom koju prati otvorena ili prikrivena agresija kojom se redukuje napetost.
- GOVOR** - sredstvo komunikacije među ljudima upotrebom konvencionalnih glasovnih simbola za označavanje predmeta, pojava i odnosa; govor ima i signifikativnu funkciju: reči su nosioci pojmo-va, uopšteno odražavanje stvarnosti. Jedna od komponenti govora je *oblik govora*, koji uključuje npr. oblike reči, strukture rečenica, izgovor glasova, izgled pisanih jezičkih znakova. *Sadržaj govora* je druga komponenta govora i stvara značenje reči i rečenica (signifikativnu funkciju). Sadržaj govora je povezan sa razumevanjem reči i odnosima među rečima. *Funkcija govora* razvija se veoma brzo i u kontekstu drugih psihičkih funkcija: emocija, socijalne interakcije, socijalne kognicije, mišljenja, metakognicije.
- GOVORNO MIŠLJENJE** - suštinska karakteristika reči jeste njeno značenje; učeći govor dete usvaja i prve oblike mišljenja - interiorizacijom govorne aktivnosti (v. ETAPNO FORMIRANJE UMNIH RADNJI).
- GRADIJENT CILJA** - promena privlačnosti ili odbojnosti cilja sa promenom (psihološke) udaljenosti cilja.
- GRAFOLOGIJA** - svako ispitivanje rukopisa; disciplina koja prema karakteristikama rukopisa pokušava da odredi karakteristike ličnosti.
- GRAMATIKA** - većine jezika uključuje tri glavne komponente, i to redosled reči (sintaksa), deklinaciju i konjugaciju (menjanje, oblike) i akcentovanje (intonacija).
- GREŠKE MERENJA** - u naučnim istraživanjima nastaju: (a) *Učinak vežbe* - to je promena u spontanim odgovorima ispitanika, koju je prouzrokovalo ponovno izlaganje ispitnom materijalu. Ispitanici u istraživanju nauče tačne odgovore ili veštine, što im pomaže da brže i efikasnije reše zadatke testa. (b) *Učinak učešća u studiji* je učinak snažnog dejstva saznanja ispitanika da su postali predmet studije. Zbog toga ne odgovaraju spontano, već u smeru socijalne poželjnosti. (c) *Učinak vremena merenja* je učinak, koji se pojavljuje ako u trenutku izvođenja studije postoje snažna društvena dešavanja. To može uticati na odgovore ispitanika. (d) *Generacijski učinak* je učinak kulturno-istorijskih događanja na rezultate razvojne studije. Na razvoj pojedinaca, koji su bili rođeni u određenom istorijskom periodu, utiču posebni kulturni i istorijski uslovi; na pojedince, koji su bili rođeni u drugom periodu utiču drugi uslovi. Razlike u socio-istorijskim uslovima mogu voditi do razlika među uzrasnim grupama.
- GRUPA** - skup od dve ili više osoba sa uzajamnim zavisnim odnosima i zajedničkim normama, verovanjima i vrednostima - koje regulišu njihova uzajamna ponašanja.
- GRUPNA DINAMIKA** - pojam označava složene odnose u grupi u kojoj na ponašanje utiču povratne informacije; način kako se grupa obrazuje i funkcioniše.
- GUDINAF TEST** - test inteligencije. Koristi se kod dece. Od subjekata se traži da nacrtaju ljudsku figuru a zatim sadržaj figure boduje i određuje mentalni uzrast.

h

HABITUACIJA - navikavanje, proces kojim se organizam uči da zanemari stimulaciju koja se ponavlja koje ne možemo pripisati jednostavnoj promeni u njegovom stanju, već najverovatnije odražava porast poznavanja draži. Habitucija je bitan preduslov za selektivnu pažnju - usmeravanje na važne i nove stimulse a zanemarivanje poznatih i nevažnih. U stanju habitucije repetitivne stimulse mozak prati na nižem, nesvesnom nivou, i reaguje na male promene u stimulaciji.

HALO-EFEKAT - tendencija pri (pr)ocenjivanju ili donošenju mišljenja da se bude pod uticajem jedne druge karakteristike ili opšteg utiska o toj ličnosti, što dovodi do pogrešne generalizacije.

HALUCINACIJA - priviđenje, prihvatanje čulne imaginacije kao stvarnog opažanja, lažni opažaj - koji nije proizašao iz čulne stimulacije već je centralnog porekla a praćen je subjektivnim uverenjem da je realan. Javlja se u svim čulnim modalitetima, obično kod duševnih oboljenja, ali ponekad i kod zdravih osoba.

HAPLOIDNE ĆELIJE - su ćelije, koje imaju po jedan komplet neparnih hromozoma.

HEDONIZAM - psihološka doktrina da je osnovni pokretač ljudi težnja za uživanjem, odnosno averzija prema patnji, bolu, neugodnostima. Hedonističko shvatanje je u osnovi psihoanalize (princip zadovoljstva) i bihevizma (princip potkrepljenja).

HEMIZIGOTNOST - JE PRISUTNOST SAMO JEDNOG ALELA NA ODREĐENOM LOKUSU X-HROMOZOMA U POLNOM PARU HROMOZOMA KOD MUŠKARACA, JER ODGOVARAJUĆI LOKUS NA Y-HROMOZOMU NE POSTOJI.

HETERONOMIJA - individualna ili kolektivna podređenost normama, zakonima i principima, potrebama koje su van samog Ja, koja izaziva nesamostalnost u donošenju odluka i njihovom sprovođenju. Heteronomna moralnost je Pijaževov prvi stupanj moralnog razvoja, na kome deca pravila razumeju kao stalna, nepromenljiva, "dana od spolja", njihovo kršenje pak kao apsolutno pogrešno.

HETEROZIGOTNOST - je prisutnost različitih alela na određenom lokusu oba pripadnika hromozomskog para.

HEURISTIČKE STRATEGIJE - samostalno razlaganje problema na potprobleme sa kojima je lakše operisati i doći do otkrića i glavnog problema; heuristička strategija razvija kreativno mišljenje jer izbor operacija i njihov redosled prepušta onom ko uči rešavanjem problema, čime razvija samostalni misaoni rad, pronalazaštvo.

HIJERARHIJA MOTIVA - najpoznatija je ona koju daje Maslov u svome učenju: najosnovnije su fiziološke potrebe, očuvanje telesnog integriteta (sigurnost), potreba za afektivnom vezom, potreba za uvažavanjem i poštovanjem i na kraju potreba za samoaktuelizacijom. U načelu viši nivo se ne javlja dok se ne zadovolji niži motiv, međutim, u praksi ličnosti nije uvek tako.

HIPERMNEZIJE - pojmom se označava fenomen izuzetnog pamćenja, može se odnositi na obim i/ili vremensku dužinu pamćenja; navode se primeri osoba koje su suočene sa opasnošću za život imale hipermnezije - brzi protok u svesti "lične istorije", tj. javili su im se davno zaboravljeni sadržaji kojih se nisu sećali u normalnim situacijama.

HIPERPLAZIJA - je ćelijski rast sa ćelijskom deobom (mitoza) - uvećavanje broja ćelija.

HIPERTROFIJA - je ćelijski rast sa gomilanjem materijala unutra svake ćelije - povećanje same ćelije.

HIPNOZA - izmenjeno stanje svesti u kome je pojedinac povećane prijemčivosti za sugestije hipnotizera i pokazuje veliku reaktivnost - izvršava sugerisano, u okviru vlastitog fiziološkog i psihološkog repertoara ponašanja, ali neke od tih mogućnosti postaju izvršne tek u hipnotičkom stanju (anestezija, paraliza, amnezija, stanje u mišićima, i dr.). Uvođenje u hipnotičko stanje odigrava se preko unutrašnjih procesa, otuda je za hipnozu bitnija uloga subjekta (da je on prihvata i može da uđe u

hipnotički set); hipnotizer igra ulogu spoljašnjeg stimulusa. Ovaj fenomen se najčešće tumači sa pozicija refleksologije i psihoanalitičkog učenja, ali je još nedovoljno razjašnjen.

HIPOFIZA - je žlezda sa unutrašnjim izlučivanjem koja proizvodi najmanje osam hormona značajnih za rast, razvoj i delovanje ostalih žlezda sa unutrašnjim izlučivanjem.

HIPOKSIJA - je nizak nivo kiseonika u tkivu.

HIPOMNEZIJA - pojava smanjene sposobnosti zapamćivanja novih informacija i/ili korišćenja starih doživljaja; uzroci su povrede, bolest, skleroze, psihološke traume.

HIPOTALAMUS - je evoluciono stara struktura međumozga, koja kod sisara omogućava povezivanje između nervnog i endokrinog sistema. Hipotalamus čoveka izlučuje hormone, koji ubrzavaju ili koče proizvodnju hormona hipofize. Regulativne funkcije: telesnu temperaturu, srčani ritam, cirkulacija krvi, hranjenje i pijeње, a uz to upravlja i aktivnošću autonomnog nervnog sistema i (preko hipofize) endokrinog sistema. Takođe ima važnu ulogu u emocijama i motivaciji.

HIPOTETIČKO-DEDUKTIVNO MIŠLJENJE - je način rešavanja problema, pri kome pojedinac unapred, na mentalnom planu (manipulišući pretpostavkama, idejama, verbalnim iskazima), pretpostavi moguće odgovore i pri tome je svestan, da su to samo mogućnosti, čija istinitost mora još da se dokaže. Dokazuje ih sistematskim proveravanjem svake od hipoteza.

HOLISTIČKA PSIHOLOGIJA - skup psiholoških škola (personalistička, holistička, organizmička), koje polaze od shvatanja da organizam, i u fiziološkom i u psihološkom smislu, može da funkcioniše samo kao celina; otuda i ponašanje se može objasniti ako je polazna tačka celina, totalitet, a ne pojedinačni nezavisni elementi.

HOLOFRAZA - je jedna reč, obično imenica, koja ima značenje čitave rečenice; javlja se u govoru deteta u drugoj godini na početku razvoja rečenice. Sa holofrazom počinje proces razvoja sintaksičkog nivoa jezičkog sistema.

HOMEOSTAZA - je samoregulacioni proces, održavanje stalnih odnosa ili ravnoteže u telesnim procesima i automatska aktivnost organizma za uspostavljanjem ravnoteže, kad se poremeti; održavanje fiziološke ravnoteže, sa kojim biološki sistemi obezbeđuju stabilnost, ako se prilagođavaju na uslove, koji su optimalni za preživljavanje. Pošto je sastavni deo životnih procesa, homeostaza nastoji da uspostavlja narušeni sklad mehanizmom povratne veze (engl. feed back), automatski, bez svesne namere regulišu se svi veći poremećaji ravnoteže u unutarsomatskim, socijalnim ili psihičkim procesima.

HOMOZIGOTNOST - JE PRISUTNOST JEDNAKIH ALELA NA DANOM LOKUSU OBA PRIPADNIKA HROMOZOMSKOG PARA.

HORMIČKA PSIHOLOGIJA - (v. SVRSISHODNA PSIHOLOGIJA)

HORMONI - su hemijske materije, koje izlučuju određena tkiva, neposredno u krv, s kojom putuju do mesta delovanja. Funkcija hormona je da služi kao signal do ciljane ćelije; aktivnost hormona je determinisana načinom sekrecije i prenosnim signalom primajućeg tkiva. Hemijski glasnici, koje sintetizuju neuroni čine neuro-hormone, a druge posebne ćelije sintetizuju "klasične" hormone. Najpoznatiji hormoni su proizvedeni u endokrinim žlezdama.

HORMON RASTA - (= somatotropin = GH = growth hormon) je peptidni hormon koga luči prednji režanj hipofize (adenohipofiza); on je glavni pokretač (koji ubrzava) biološki rast, koji izlučuje hipofiza pod nadzorom hipotalamusa, a ima ulogu i u regulaciji raznih metaboličkih procesa.

HOSPITALIZACIJA - reakcija deteta na odvajanje od bližnjih. Posledice hospitalizacije su veće što je dete mlađe i/ili ako dugo traje. *Separacijska anksioznost* je detetova distresna reakcija na odvajanje od poznate osobe, sa kojom je uspostavilo afektivnu vezanost. Ove činjenice uvažavaju savremene dečje bolnice pa smeštaju dete na lečenje zajedno sa majkom.

HROMOZOM - je struktura, sastavljena iz DNK i proteina, koji se nalaze u jedru ćelije.

HUMANISTIČKA PSIHOLOGIJA - obuhvata nekoliko učenja kojima je zajedničko: način mišljenja i humanistička (vrednosna) orijentacija. Najveći deo psihologa je sa anglosaksonskog područja (Maslov i dr.) koji smatraju da je problem psihologije kako objašnjenje tako i razumevanje realno postojećeg i u osnovi zdravog i kreativnog pojedinca - osnovni je problem da čovek ostvari svoje potencijale, da postane ono što jeste. Ovom učenju pridružuje se i jedan broj psihologa sa dalekog istoka, koji naglašavaju više ulogu tela (bioenergetika, meditacija).

I

ID - ono, prema psihoanalitičkoj teoriji to je biološka komponenta ličnosti (nesvesni deo ličnosti) koja nije strukturirana ni organizovana i uvek je u podsvesti ali je izvor osnovnih i instinktivnih energija koje teže da neposredno dovedu do zadovoljenja osnovnih bioloških potreba i želja (princip zadovoljstva).

IDENTITET - u konkretnim operacijama (Pijaže) identitet je misaona operacija pomoću koje dete razume, da je neki predmet isti, iako se promenio njegov oblik.

IDENTITET LIČNOSTI - je koherentno i celovito organizovano poimanje sebe kao od drugih različitog pojedinca, koje uključuje vrednosti, uverenja, ciljeve, za koje se pojedinac opredelio, kontinuiranost i istovetnost tih atributa u vremenu i socijalnu uzajamnost (poimanje sebe je slično, mada ne potpuno jednako poimanju, koji o pojedincu imaju drugi ljudi). Pojam identiteta (Hrnjica) se određuje kao jedinstvo ličnosti u toku jednog vremenskog perioda; kao karakteristike ličnosti bilo da su u planu jasne svesnosti, na njenoj periferiji ili pak u predelu nesvesnog.

Dostignuti identitet po Marcii je onaj identitet, koji sledi krizu, pojedinac je ispitivao, probao i sam se opredelio za različite životne ciljeve i vrednosti. *Kategorija preuzetog identiteta* je po Marcii stanje opredeljenosti određenim životnim ciljevima i vrednostima, koje pojedinac u procesu proba nije sam izabrao, nego su ih za njega oblikovali druge značajne osobe u njegovom životu.

IDENTIFIKACIJA - poistovećivanje, sebe sa nekim licem ili grupom. Može biti razvojna (primarna identifikacija sa roditeljima) i odbrambena - mehanizam odbrane (sekundarna identifikacija).

IDIOGRAFSKI - individualni pristup u ispitivanju; koji prikazuje ono što je individualno; opis onoga što se samo jednom desi i više se ne ponavlja.

IGRA - aktivnost koja se vrši sa uživanjem ili očekivanjem uživanja; u igri može biti podele uloga i određenih pravila izvođenja; svrha igre je rekreacija, učenje, trošenje viška energije, takmičenje.

IGRA ULOGA - je igra u kojoj dete preuzima određenu ulogu i pretvara se, da je neko drugi. *Sociodramska igra* je igra uloga, koja protiče na osnovi interakcije među bar dvoje dece suigrača, koja preuzimaju svako svoju ulogu.

IGRE S PRAVILIMA - je igra, koja od deteta zahteva prepoznavanje, prihvatanje i podređivanje unapred datim, dogovorenim i prihvaćenim pravilima. U prvom detinjstvu to su različite didaktičke igre (Čovječe ne ljuti se, Memori). Deca razvijaju govor (dok se dogovaraju oko pravila), uče pravila i uče da se ponašaju prema pravilima

IKONIČKO PAMĆENJE - senzorno pamćenje, kratkotrajno zadržavanje reprezentanata u senzornom registru, u ovom slučaju vidnih doživljaja u vizuelnom registru dok se ikone ne kodiraju u operativnom pamćenju, ili se gube (za nekoliko desetina milisekundi).

ILUZIJA - pogrešno opažanje predmeta i pojava; spoljašnji stimuli postoje ali je percepcija iskrivljena, pogrešna - zbog sklopa draži i/ili unutrašnjih stanja, činilaca.

IMAGINACIJA - mašta, fantazija, proces zamišljanja, rekombinovanje delova prošlog iskustva.

IMITACIJA - radnja koja kopira nečiju tuđu radnju, sa namerom ili bez namere. *Učenje imitacijom* je ponašanje, koje je vezano za posmatrano i jednako je ili slično ponašanju modela. *Selektivna imitacija* se javlja zbog *inhibicije odgovora* za ona ponašanja modela koje je kažnjavano. U prvom detinjstvu dete imitira osobu za koju je afektivno vezano.

INDIVIDUA - pojedinačan, jedinstven organizam; značenje naglašava distinktivnost pojedinačnog od grupe i od sredine.

INDIVIDUALIZACIJA - uzimanje u obzir, u vaspitno-obrazovnom procesu, individualnih osobina i potreba i u skladu s tim podešavanje vaspitnog procesa i/ili nastave.

INDIVIDUALNE RAZLIKE - razlike koje su karakteristične za pojedince različitih kategorija; distinktivna svojstva.

INDUKCIJA - zaključivanje iz pojedinačnog o opštem; kao vaspitna tehnika: detetu predstavljamo učinke njegovog neprihvatljivog ponašanja na druge ljude ili razloge za naše ponašanje u situacijama, u kojima smo opazili neprihvatljivo ponašanje njegovo ili drugih ljudi.

INDUKTIVNO MIŠLJENJE - misaoni tok koji polazi od pojedinačnog i posebnog a u zaključku se izvodi opšti stav, zakonitost među pojavama; indukcija je postupak generalizacije.

INDUSTRIJSKA PSIHOLOGIJA - najrazvijeniji deo psihologije rada koja se bavi psihološkim pitanjima rada u industriji, sa ciljem da se poboljšaju uslovi rada i poveća učinak.

INFORMACIJA - obaveštenje, novost, jedinica opštenja; (*PRIJEM*) prijem informacija uključuje identifikaciju kritičnih informacija u određenoj situaciji i njihovu upotrebu za planiranje, mišljenje.

INHIBICIJA - zadržavanje ili zaustavljanje jednog procesa da počne ili da se nastavi; hipotetičko nervno stanje ili proces koji dovodi do sprečavanja.

INHIBIRANO DETE - je dete koje se udaljava (izbegava) i pokazuje negativno raspoloženje za nove draži.

INKLUZIJA KLASA - znači detetovu sposobnost, da u mislima upoređuje broj predmeta u celini (npr svih igračaka) i njenih podcelina - sastavih delova (npr. medvedića).

INKUBACIJA - stadijum stvaralačkog mišljenja u kome se "svesno" ne radi na problemu, međutim, iznenadno javljanje ideje rešenja u toku perioda inkubacije ukazuje da se i u njoj odvija rešavanje problema - iako to nije opazljivo.

INRC - je skup od četiri logičke transformacije (identitet, negacija, recipročnost i korelativnost - grupa dve reverzibilnosti /inverzija N i reciprocitet R/), koje su ključne u razvoju formalnologičkog mišljenja. *Identitet (I)* je logička transformacija jednakosti. Znači, da se sastojci samo naizgled različiti ili da za iste sastojke upotrebljavamo različite simbole. *Negacija (N)* je logička transformacija, koja poništava neku drugu logičku operaciju (npr. sabiranje poništi oduzimanjem). *Recipročnost (R)* je logička transformacija, pri kojoj jedna varijabla nadomešta drugu, tako da se stanje stvari ne menja. Pri tome ne poništava učinke neke varijable, nego ga neutralizuje. *Korelativnost (C)* je logička transformacija, pri kojoj istu logičku transformaciju izvodimo na više komponenti tako, da se konačno stanje stvari ne menja (npr. jednačinu na obe strane delimo sa istim brojem).

INSPIRACIJA - iluminacija, iznenadno uviđanje rešenja problema, otkrivanje, osvetljavanje bitnih odnosa i veza - shvatanje rešenja (v. "AHA" DOŽIVLJAJ).

INSTRUMENTALNO UČENJE - oblik učenja rešavanja problema putem pokušaja i pogrešaka u kome se postepeno učvršćuje ona reakcija koja dovodi do cilja, zadovoljenja potrebe, rešenja problema.

INSTRUMENTALNO USLOVLJAVANJE - učenje koje zavisi od posledica koje prate određena spontana reagovanja. Ponašanja koja su nagrađena teže da se ponove, kažnjena reakcija se inhibira. Učenje se odvija i bez namere subjekta.

INTEGRITET - jedinstvena organizacija osobina ličnosti; proces tokom koga se organska, psihološka i socijalna svojstva kombinuju i organizuju u kompleksnu celinu na višem nivou: dobar integritet se ispoljava kroz radnu efikasnost i zadovoljstvo sobom.

INTELEKT - najčešće se odnosi na inteligenciju, na sposobnosti rešavanja problema mišljenjem; kognitivni procesi zaključivanja, suđenja, poimanja.

INTELEKTUALIZACIJA - je odbrambeni mehanizam, preko koga se pojedinac kloni emocionalnih implikacija ugrožavajućeg događaja ili aspekta sebe tako, da predmet anksioznosti obrađuje (raspravlja) samo na intelektualnom nivou.

INTELEKTUALNI SKOK - je srazmerno brz kvantitativni i kvalitativni rast misaonih sposobnosti u određenom uzrastu (najočigledniji je u ranoj adolescenciji /kad i telesni rast/, a ispoljava se u povećanju i trajanju namerne pažnje, sposobnosti inhibicije pažnje na nerelevantne podatke, u kapacitetu radnog pamćenja, mogućnosti efikasnog misaonog kombinovanja podataka - formalne operacije).

INTELIGENCIJA - sposobnost snalaženja u problem situacijama (novim situacijama) u kojima za rešenje nije dovoljno staro iskustvo; do rešenja dolazi uviđanjem bitnih odnosa i veza i konstruisanjem sredstva rešenja.

INTENCIONALNO UČENJE - namerno učenje, orijentacija da se određeno gradivo nauči. U senzomotornom periodu dete voljno kombinuje različite sheme, da bi rešilo problem.

INTENCIONALNO SEBE - je specifični oblik detetovog razumevanja sebe kao intencionalnog posrednika događaja u spoljašnjoj okolini. Sadrži svesnost vlastitih ciljeva te aktivno biranje među različitim sredstvima, pomoću kojih su ti ciljevi dostižni.

INTERVJU - istraživačka tehnika u kojoj se usmerenim razgovorom prikupljaju informacije u svrhu naučne analize, savetovanja, dijagnoze i dr. - od čega zavisi i način vođenja razgovora. Može biti otvoren i strukturiran razgovor. Pored odgovora u toku intervjua mogu se pratiti i neverbalne reakcije ispitanika.

INTERESOVANJE - pozitivan stav koji ima dinamičko dejstvo, pokreće ponašanje ličnosti; tendencija ka angažovanju u jednoj aktivnosti jedino iz zadovoljstva od angažovanja u njoj.

INTERPOLACIJA - umetanje jednog ili više članova između dve vrednosti nekog niza, pod uslovom da oni sadrže sve osobine podataka niza i na taj način ga dopunjuju.

INTERFERENCIJA - inhibicija u učenju, uzajamno ometanje različitih tragova, slabljenje tragova i smanjivanje nivoa upotrebljivosti.

INTERIORIZACIJA - pounutrašnjavanje, formiranje unutrašnjih psihičkih struktura usvajanjem, unošenjem socijalnih odnosa i struktura (normi i vrednosti, govora). Ovo je ključni pojam kulturno-istorijske teorije psihičkih pojava koju je dao Vígotski: svaka funkcija u kulturnom razvoju deteta pojavljuje se na sceni dva puta, na dva plana: najpre na socijalnom, a potom na psihološkom, najpre među ljudima kao inter psihološka kategorija, a zatim unutar deteta kao intrapsihička kategorija (unutrašnji govor).

INTERMODALNO OPAŽANJE - je kombinacija informacija, koje je pojedinac primio pomoću različitih senzornih sistema (analizatora).

INTIMNI PARTNERSKI ODNOS - znači partnerski odnos, u kome su partneri međusobno nezavisni, u isto vreme su poverljivi i emocionalno snažno povezani.

INTRIZIČKA MOTIVACIJA - unutrašnja motivacija u kojoj se zadovoljenje postiže u samoj aktivnosti; uživanju u samoj aktivnosti.

INTROVERZIJA - okrenutost ličnosti unutra ka samoj sebi; svojstva introvertnog tipa ličnosti su: rezervisan, ne vezuje se, kritičan, blage naravi, visoke osetljivosti.

INTROSPEKCIJA - samoposmatranje, opažanje vlastitih doživljaja i stanja. Introspekcija može biti eksperimentalna i neeksperimentalna metoda istraživanja psihičkih doživljaja.

INVENTARI LIČNOSTI - upitnik zatvorenog tipa sa većim brojem pitanja ili tvrdnji kojima se ispituje određeno svojstvo ličnosti.

INŽENJERSKA PSIHOLOGIJA - proučavanje sistema čovek mašina; psihologija operatora.

IREVERZIBILNOST - je jedno od ograničenja detetovog mišljenja na preoperacionom stadijumu, koje mu onemogućava da razume, da mislene operacije teku u dva ili više smerova.

IZBOR ZANIMANJA - opredeljenje za jednu alternativu od mogućih izbora poziva; *period zamišljanja* je doba u pozivnom razvoju, u kome deca zamišljaju svoje pozivne opcije u igri mašte; *period proveravanja* je doba u pozivnom razvoju, u kome adolescenti razmišljaju, "vagaju", probaju, upoređuju pozivne opcije sa svojim interesovanjima, sposobnostima i svojstvima; *realistički period* je doba u pozivnom razvoju, u kome se stariji adolescenti i mladi odrasli usredsređuju na određenu vrstu poziva, nešto kasnije ustaljuju se u specifičnom pozivu.

J

JA - psihološki deo ličnosti, svest o sebi; sve što je jedno lice skloni da nazove svoje; doživljaj samog sebe (fizičkih, socijalnih, emocionalnih komponenti).

JA-KONCEPT - slika o sebi koja obuhvata stavove, samoocenu sebe, vrednosni sistem, uključuje kognitivnu, socijalnu i emocionalnu komponentu - za koje pojedinac veruje da ga određuju; u samooceni osoba zauzima položaj subjekta u odnosu na sopstvenu ličnost koja je tada objekt posmatranja i procene. *Pojam o mogućem sebi* je predstava o sebi usmerena u budućnost, o tome, šta neko želi i/ili čega se boji, da će postati.

JAVNO MNJENJE - mnjenje, mišljenje, stav populacije ili grupe ljudi o nekom događaju, osobi, aktuelnom pitanju; opšti trend mišljenja koje podržava grupa.

JEDINČE - jedino dete u porodici; ta okolnost utiče na status i razvoj jedinčeta, strukturu ličnosti i ponašanje.

JEDINSTVEN - unikatan, sklop karakteristika koji osobu, predmet ili događaj čini jedini u vrsti ili klasi; idiosinkratičan.

JEDINSTVO - funkcionalno: svi delovi nekog sistema rade kao celina, ne ometajući jedan drugog; celina: stanje takve sličnosti svojstava da sva pripadaju istoj kategoriji.

JEZIK - sistem znakova, verbalnih ili neverbalnih, kojima se predstavljaju određena značenja, kao i sistem pravila kojima se upravlja upotrebom znakova u komunikaciji; govorno (verbalno) ponašanje.

K

KARAKTER - vrednovana ličnost, aspekt ličnosti kojim se označavaju moralne i konativne osobine; integrisan sistem crta ličnosti koje čoveku omogućavaju da se ponaša, uprkos preprekama, na relativno dosledan način.

KARDINALNOST - je načelo koje znači, da zadnji broj u prebrojanom nizu znači broj u nizu.

KARIOTIP - je potpuna hromozomska slika pojedinca; skup svih hromozoma. Kariotip kod čoveka ($2n = 46$; $n = 23$).

KATARZA - otklanjanje tenzije i anksioznosti emocionalnim rasterećenjem (izlivom) saopštavanjem problema i konflikta; čišćenje emocija suočavanjem sa uzrocima teškoća.

KAZNA - svaka neprijatna posledica pretrpljena zbog prethodnog postupka (ponašanja); narušavanje integriteta organizma ličnosti zbog nekog njenog prethodnog postupka koji po oceni drugih nije u skladu sa normama ponašanja.

KIBERNETIKA - nauka o upravljanju; kibernetika naglašava kontrolne mehanizme (povratne sprege), teoriju informacija i teoriju komunikacija; primena u psihologiji zasniva se na pretpostavci da se psihološki i fiziološki procesi mogu posmatrati kao procesi razmene informacija uz rad samoregulatornih i kontrolnih mehanizama.

KIBERNETIČKA PSIHOLOGIJA - smer u psihologiji koji se bavi simulacijom psihičkih procesa radi njihovog izučavanja. Na primer, pomoću "veštačke inteligencije" simuliraju se procesi mišljenja.

KIFOZA - je ukrivljenost kičme nazad kod zdravih odraslih, u predelu grudnog koša i krsta.

KINETIČKI ZNACI DUBINE - su znaci, koje proizvode pokreti tela pri kretanju u okolni ili pri manipulaciji sa predmetima.

KLASIFIKACIJA - mentalna operacija kojom se vrši grupisanje nečega u uzajamno isključive klase ili kategorije, prema datim kriterijima; u početnim oblicima kod dece se javlja oko 4. godine, a zahtevi klasifikacije su: (a) uviđanje zajedničkih osobina svih članova klase (intenzija) i (b) uviđanje obuhvata klase (ekstenzija).

KLINIČKA METODA ISPITIVANJA - je metoda, koju je Pijaže često upotrebljavao pri ispitivanju dečjeg mišljenja. Eksperimentator ima pripremljena početna pitanja, kasnije pak, uvažavajući dečje konkretne odgovore, postavlja nova pitanja.

KLINIČKA PSIHOLOGIJA - grana psihologije koja se bavi dijagnostikom, savetovanjem i lečenjem (terapijom) psihičkog poremećaja; klinička psihologija primenjuje metode i saznanja ostalih psiholoških disciplina.

KOD - znak kojim se neki sadržaj može preneti i nedvosmisleno opisati. Kodovi se proučavaju i koriste u teoriji informacija.

KODIRANJE - proces kojim se jedna poruka prevodi u signal, ili signal u poruku; u procesu učenja kodiranje znači obradu i označavanje informacije, pretvaranje u oblik saznanja pogodan za kasniju upotrebu; dekodiranje u upotrebi saznanje pretvara u prikladnu informaciju. Kodiranje može biti psihološko (nova kognitivna struktura, pojam) i fiziološko (promene u nervnim strukturama).

KOEFICIJENT INTELIGENCIJE - odnos između mentalnog uzrasta, određenog rezultatom u testu inteligencije, i kalendarskog uzrasta pojedinca izraženog mesecima starosti ($IQ = MU/KU \cdot 100$). Zasniva se na pretpostavci o postojanju odnosa između mentalnog i kalendarskog uzrasta i uverenju da se taj odnos može utvrditi. Prosečna vrednost IQ se kreće između 90 i 109.

KOEFICIJENT KORELACIJE - (r indeks) broj koji pokazuje stepen povezanosti varijabli. Potpuno slaganje između njih (priraštaj u jednoj varijabli praćen je priraštajem u drugoj) izraženo je sa +1. 00; potpuno neslaganje između njih (ako u jednoj dolazi do povećanja a u drugoj do opadanja) izraženo je sa -1. 00; potpuno odsustvo povezanosti ili potpuna nezavisnost varijabli izražena je sa 0. 00.

KOEFICIJENT OBRAZOVANJA - indeks koji pokazuje odnos između obrazovnog uzrasta, rezultata na testu znanja, i kalendarskog uzrasta ($OK = OU/KU \cdot 100$).

KOEFICIJENT POSTIGNUĆA - indeks koji pokazuje odnos između obrazovnog uzrasta - rezultata na testu znanja, i mentalnog uzrasta - rezultata na testovima inteligencije ($KP = OU/MU \cdot 100$).

KOGNITIVNA TEORIJA UČENJA - teorija koja za učenje postulira centralne moždane procese kao intermedijatore; naučeno je rezultat procesa saznanja, više jedna kognitivna struktura nego jedan odgovor. Učenje nastaje kao rezultat uviđanja, viđenja stvari iz novih uglova, što dovodi do razvoja novih saznavnih struktura.

KOGNITIVNI STIL - saznavni stil, način kako pojedinac upoznaje okolinu i u njoj deluje; način kako obrađuje i upotrebljava informacije; sticanje znanja specifičnim načinom opažanja, pamćenja, mišljenja i rešavanja problema; dispozicije koje uslovljavaju reakcije čoveka na veliki broj kognitivnih zadataka sa sličnim oblicima ponašanja. Neki od kognitivnih stilova: preferencija senzornih modaliteta (vizuelna, auditivna, psihomotorna); zavisnost/nezavisnost od polja, impulsivnost / refleksivnost, rigidnost / fleksibilnost pažnje, konceptualni / perceptualni stil, kognitivna kompleksivnost / simplifikativnost, i dr.

KOGNICIJA - saznanje. Opšti pojam za proces kojim pojedinac postaje svestan unutrašnje i spoljašnje realnosti i stiče znanja o njima. Kognitivni ili saznavni procesi su opažanje, učenje, pamćenje i mišljenje.

KOHEZIVNOST GRUPE - osećanje pripadnosti članova jedne grupe; stepen privlačnosti jedne grupe za svakog od njenih članova i međusobne privlačnosti članova grupe. Ukoliko je kohezivnost veća zahtevi u pogledu komformisanja članova grupe sa nekim standardima su izraženiji.

KOLERIK - tip temperamenta, Hipokrat ga prikazuje kao ličnost sa brzim i intenzivnim reakcijama koje duže traju; plahovit čovek - sklon ljutnji. Prema Ajzenkovoju teoriji crte kolerika čine: osetljivost, uznemirenost, agresivnost, razdražljivost, promenljivost, impulsivnost, optimizam i aktivnost.

KOMBINATORIČKO MIŠLJENJE - je način mišljenja, pri kome pojedinac iz pojedinih sastojaka oblikuje sve moguće vrednosti svih varijabli.

KOMPENZACIJA - (meh. odbrane) nadoknada, nastojanje da se prevlada neuspeh ili nedostatak pojačanom aktivnošću u drugom području gde se postiže uspeh (*substitucija*) ili sličnom području gde se javio neuspeh (*nadkompenzacija*).

U konkretnim operacijama (Pijaže) u ogledu presipanja tečnosti dete kaže "čaša je viša ali i uža, pa je to onda isto" (kompenzacija ili reverzibilnost reciprociteta odnosa).

KOMPLEKS - (psihološki) uzajamno povezani sklop, višedimenzionalno iskustvo; sklop emocionalno povezanih misli, delimično ili potpuno potisnut i nesvesne prirode - koji se smatra uzrokom psihoneuroze i neprilagođenog ponašanja (Edipov, Elektra, Kain, Dijana kompleks i dr.).

KOMPETICIJA - takmičenje, nadmetanje u nečemu, dostizanje nekih ciljeva i/ili vrednosti u utakmici sa drugima; suparništvo, često znači raditi protiv uspeha svog rivala koliko i na svom vlastitom uspehu.

KOMPETENTNOST (MERODAVNOST) - sposobnost za neku vrstu posla, delatnosti; stanje u kome je neko sposoban da bira (odlučuje), otuda je i zakonski odgovoran za svoje akcije. Saznavna kompetentnost je pojedinačno uverenje o tome, šta može, uključuje i uverenje o sposobnostima za određeno područje aktivnosti i očekivanje uspeha pri izvođenju određene aktivnosti.

KOMPETENTNOST (POZIVNA) - čine je sposobnosti, veštine, znanja, koja pojedinac upotrebljava pri obavljanju poslova poziva; uključuje i motivisanost za rad, lični stil i odnos prema sebi i pozivnoj ulozi.

KOMUNIKACIJA - prenošenje i/ili primanje informacija, signala ili poruka posredstvom gestova, reči ili drugih simbola, od jednog do drugog organizma. U psihologiji se govori o komunikaciji, interakciji ljudi; kod dece se najpre javlja afektivna komunikacija, pa gestovna i saznavna komunikacija.

KONACIJA - jedna od tri osnovne dimenzije psihičkog sa opštim značenjem voljnog, namernog u ponašanju; dimenzija namere i htenja u mentalnoj i motornoj operaciji.

KONCENTRACIJA - usmeravanje pažnje na jedan ograničen predmet ili aspekt predmeta; usredsređivanje psiholoških procesa u jednu tačku.

KONFLIKT - sukob dva ili više neudruživih procesa ili stanja približno jednake snage. Obuhvata saznajne funkcije, motivaciju i emocije. Konflikti se javljaju u tri osnovna oblika: (a) dvostruko privlačenje, (b) dvostruko odbijanje (izbegavanje) i (c) privlačenje - odbijanje.

KONFORMIZAM - saobražavanje, prilagođavanje standardima, stavovima, mišljenju grupe (sredine), uprkos drugačijem (početnom) vlastitom stanovištu; preterano prilagođavanje koje najčešće dovodi do gubljenja autonomije ličnosti. *Vršnjački konformizam* je pojedinačna težnja, da prilagodi svoje mnjenje, gledišta, radnje itd. preovlađujućim karakteristikama vršnjačke grupe.

KONKRETNA OPERACIJA - (Pijaže) period razvoja inteligencije koji počinje oko 6-7 godine i završava se na početku puberteta. Odlikuje ga pojava reverzibilnosti i razvoj kauzalnih odnosa, razvoj konzervacije, ispravno formiranje pojmova - ali je mišljenje konkretno, ograničeno na konkretnu realnost i prisutnu sadašnjost.

KONKRETNI POJAM - pojam koji se odnosi na objekt iz konkretne stvarnosti.

KONKRETNO MIŠLJENJE - mišljenje koje se pretežno koristi opažajima i predstavama kao simbolima kojima operiše.

KONOTACIJA - dodatno značenje reči. Konotacija podrazumeva ne samo apstraktna već i emocionalna svojstva vezana za reči (termine).

KONSTANTNOST OPAŽAJA - stalnost opažaja; tendencija da se objekat (njegova veličina, svetlina, oblik), opaža na ustaljen način iako se menjaju sklopovi spoljašnjih draži. Na pr. sto je okrugao bez obzira na ugao pod kojim se gleda - menja sklop draži na mrežnjači oka. Pojava konstantnosti zavisi od iskustva, od odnosa između delova u jednom sklopu draži, od cilja posmatranja: stalnost ostaje ako je posmatrač orijentisan na objekt a smanjuje se ako je orijentisan na draži.

KONSTRUKCIONA IGRA - je igra u kojoj dete od komponenti igračkica nešto gradi. Tu spadaju Lego kocke, igra plastelinom, perlicama, igra kolažom, lepljenje različitih materijala. Nekad je svrha samo igra, a nekad zbilja stvaraju nešto, najčešće igračku.

KONSTRUKCIONO PAMĆENJE - označava oblik procesa pamćenja pri kome deca nešto zapamte (ali ne sve), pa nedostajuće informacije u mislima dodaju i urede ih u misaonu celinu.

KONTEKST - okolina, sredina u kojoj se nešto javlja. Značenje reči, smisao poruke može potpuno razumeti samo u okviru celine (okoline) u kojoj se javlja.

KONTEKSTUALNOST RAZVOJA - razvojni psiholozi govore o tri kontekstualna sistema: (a) *uzrasno normativni uticaji* su faktori koji se vezuju za određenu uzrasnu grupu ljudi u zajednici pa su predvidljivi u pogledu toga kad se javljaju i koliko traju (npr. pubertet, penzionisanje); (b) *istorijski normativni uticaji* su jednokratni činioci u specifičnom istorijskom trenutku (npr. rat), koji doživljavaju svi ljudi u zajednici u kojoj su se pojavili; (c) *nenormativni uticaji* su nepredvidljivi faktori, koji se događaju pojedincima ili nekim pojedincima i utiču na njihov razvoj (npr. rođenje blizanaca, premija na lutriji).

KONTINUIRANA VEŠTINA - opštiji oblik veštine da se izvode operacije u nekoj oblasti. Razvija se kao jedinstven program sa više modaliteta koji su prilagodljivi novim okolnostima.

KONTROLA EMOCIJA - socijalizacija izražavanja emocija, socijalna okolina stvara kod deteta navike da neke emocije prikrije, smanji njihov intenzitet izražavanja ili da ih izražava na socijalno prihvatljiv način.

KONTROLNA VARIJABLA - (v. VARIJABLA)

KONTROLNI MEHANIZAM - unutrašnja reprezentacija zahteva situacije. Omogućuje procenu i svojih i tuđih aktivnosti. Uže značenje je kriterijski obrazac za samoprocenu.

KORTEKS - moždana kora koja je centar svesnih psihičkih doživljaja.

KONVENCIONALNI NIVO - je drugi nivo moralnog suđenja po Kolbergu, koji uključuje treći i četvrti stadijum. Na tom nivou moralno suđenje se temelji na konformisanju socijalnim pravilima, koja su potrebna za dobre odnose među ljudima. Orijentacija vida "dobar dečko - dobra devojčica" je treći stadijum u Kolbergovoj teoriji, koji se temelji na pojedinačnoj težnji ka socijalnom odobravanju od strane referentne grupe. Dete može dostići treći stadijum moralnog suđenja, ako je razvilo sposobnost razlikovanja između vlastite tačke gledišta i gledišta druge osobe i (referentne) grupe. *Orijentacija zakonom i redom* je četvrti stadijum u moralnog suđenja u Kolbergovoj teoriji, koji se temelji na poštovanju stanovišta velike društvene grupe - društvenih zakona.

KONVERGENTNO MIŠLJENJE - sposobnost nalaženja jednog odgovora koji zadovoljava dati uslov ili informaciju; sposobnost misaonog rešavanja onih problema, koji imaju samo jedno pravilno rešenje.

KONVERZIJA - obrtanje: stavova, verovanja, sistema vrednosti; prevođenje psihičkih sukoba u telesne simptome.

KONZERVACIJA - nepromenjenost; u razvojnoj psihologiji označava dostignuti razvoj sposobnosti da se shvati da je materija zadržala masu ako je promenila oblik (oko 7. godine). Obrazovanje pojmo-va konzervacije za Pijažea je merilo pojave konkretnih operacija (ovladavanje reverzibilnošću). Nalazi ukazuju da deca ovladavaju konzervacijom sledećim redosledom: materija, težina, zapremina. Misaona konzervacija znači razumevanje, da dva predmeta ostaju ista (npr. u količini, dužini, težini) bez obzira na spoljašnje promene (npr. promene oblika), ako se ništa ne doda niti oduzme.

KRATKOROČNO PAMĆENJE (RADNA MEMORIJA) - jedna od glavnih funkcija u sistemu pamćenja. U njemu se obrađuju informacije i iz njega skladište u dugoročnom pamćenju. Ima funkciju da prilikom sećanja zadrži informaciju iz dugoročnog pamćenja radi upotrebe. Opseg kratkoročnog (neposrednog, operativnog) pamćenja je 7 ± 2 elemenata (u proseku).

KREATIVNO MIŠLJENJE - oblik mišljenja koji dovodi do otkrivanja povezanosti pojava na nov i originalan način, što dovodi do stvaranja novih produkata (rešenja problema, proizvoda). Kreativno mišljenje prolazi kroz četiri faze: preparaciju, inkubaciju, iluminaciju i verifikaciju.

KREATIVNOST - sposobnost da se stvore nova rešenja problema, nov način umetničkog izraza - koji su društveno korisni produkti; u širem značenju: ostvarenje rešenja, izraza, proizvoda koji su novi za individuu (a ne i za druge).

KREATIVNA IMAGINACIJA - novi sklop ili sekvenca slika ili ideja koje omogućavaju uviđanje novih relacija, stvaranje novih pojmova, rešenje problema. Stvaralačko zamišljanje zavisi od strukture ličnosti i načina njenog funkcionisanja.

KREATIVNI STAV - težnja ka originalnosti, radoznalo i istraživačko prilaženje rešavanju problema u kome se ispoljava nekonvencionalno i nekomformističko ponašanje - prilaz problemu na neuobičajen i neočekivan način. To dovodi do stvaranja originalnih ideja rešenja. Otuda je razvijanje kreativnog stava u osnovi razvijanja stvaralačkih sposobnosti ličnosti.

KRITERIJ - merilo, polazište u proceni; objekt poređenja, standard.

KRITERIJSKI TEST - test u kome se rezultat pojedinca ocenjuje prema unapred postavljenom kriteriju (traženom procentu uspešnosti). Ocenjivanje pojedinca ne zavisi od rezultata drugih, već od toga da li je dostignut kriterij ili nije.

KRITIČNI PERIOD - je invarijanta ontogeneze i označava optimalni raspon vremena u kome se organizam odlikuje povećanom senzitivnošću na određene spoljne i/ili unutrašnje faktore, čiji uticaji upravo na datoj tački razvoja, a ne na nekoj drugoj, ostavljaju naročito značajne, (ne) povoljne posledice. Danas se naglašava da je kritični period kratko i oštro omeđeno doba u kome je pojedinac prijemčiv za specifične uticaje sredine. Kritični periodi kod ljudske vrste imaju značajnu praktičnu - pedagošku važnost, optimalan razvoj će se dogoditi ako podsticaji iz okoline dođu blagovremeno.

KRIVULJA ZABORAVLJANJA - (v. EBIGHAUISOVA KRIVA)

KRIVULJA NORMALNE RASPODELE - Gausova kriva, zvonastog oblika prema kojoj je moguće odrediti procenat određene veličine u pojedinim delovima krive. Prilikom merenja kod gotovo svih osobina ljudi dobijaju se normalne raspodele.

KRIVULJA UČENJA / NAPREDOVANJA - grafički prikaz odnosa između vremena učenja i količine naučenog, koji pokazuje brzinu i tok napredovanja procesa učenja i vežbanja. Napredovanje učenja se ispoljava: (a) u porastu količine naučenog, (b) smanjenju vremena potrebnog za izvođenje ili novo učenje i (c) smanjenju broja grešaka. Oblik krivulje zavisi od jedinica koje se unose na apcisu i ordinatu i od vrste učenog materijala. Opšti tipovi krivulja su: (a) ispučena (negativnog ubrzanja - ako se uči lako gradivo i/ili ako postoji pozitivan transfer), (b) izdubljena (pozitivnog ubrzanja - karakteristična za učenje teškog gradiva i/ili ako nema transfera), (c) kombinovana - sa jednim ili drugim početkom /nastavkom.

KRIZA IDENTITETA - u kontekstu razvoja identiteta je period istraživanja, promišljanja o značajnim gledištima življenja, kome slede značajne odluke. *Opređenje* predstavlja izbor ciljeva, preferencija, stilova življenja, planova, vrednosti, koje je pojedinac u procesu isprobavanja izabrao, kao sebi primerene. Kategorija *raspršenog identiteta* po Marcii je stanje delimične krize identiteta ili njene odsutnosti, jer pojedinac aktivno ne razmišlja, istražuje, preispituje različite uloge na pojedinim područjima svoga življenja. Neopredeljen je i opredeljivanje ga i ne zanima. *Odloženi identitet* po Marcii predstavlja stanje krize identiteta, u kojoj se pojedinac još nije ili se samo delimično opredelio u pogledu izbora značajnih područja u svom životu.

KRIZA - RAZVOJNA (v. RAZVOJNA KRIZA)

KRIZA SREDNJIH GODINA - je period intenzivnih doživljaja psihološke neravnoteže ("nemira"), dileme u efikasnost i primerenost vlastitog ponašanja, suštinskog reorganizovanja ličnosti. Obično se pojavljuje na prelazu u srednju odraslost. Takvi doživljaji su karakteristični za manji deo odraslih.

KRUPNA MOTORIKA - su pokreti, pri kojima upotrebljavamo velike mišićne skupine (sedenje, puzanje, stajanje, hodanje, trčanje, skakanje).

KULTURNO-ISTORIJSKA TEORIJA RAZVOJA - teorija Vigotskog kojom objašnjava razvoj viših psihičkih funkcija. Svaka viša psihička funkcija javlja se dva puta: (a) kao spoljna socijalno-simbolička (interpsihička) i (b) kao individualni proces (intrapshička). Pretvaranje znakova u psihičke strukture vrši se interiorizacijom. U tim procesima vrši se i socijalizacija deteta. Iz ove teorije vodi učenje o etapnom formiranju umnih radnji.

LABORATORIJSKI EKSPERIMENT - istraživanje se obavlja u laboratoriji uz strogu kontrolu uslova ali i viši stepen artifičnosti situacije.

LAD - SREDSTVA ZA USVAJANJE JEZIKA - (Čomski, Language Acquisition Device - LAD) je urođeni mehanizam za obradu govornih informacija, mehanizam za analizu govora, koji detetu omogućava, da brzo usvoji jezik, kome je izloženo u neposrednom okruženju.

LATERALIZACIJA - razvoj dominantne upotrebe leve ili desne strane tela (ruke, noge, oka), što se ustaljuje oko 4. godine. Lateralizacija se ispoljava u funkcionaloj asimetriji leve i desne moždane

hemisfere. Međutim, lateralnost nije isključivo fiziološki fenomen - utiču psihološki i socijalni faktori, što ovaj fenomen čini još složenijim.

LAŽ KOD DECE - lažljivost, osobina dečjeg ponašanja koja nije prirodan deo razvoja već se javlja, po pravilu, u porodicama gde dete nema dobar status. Laž se javlja u situacijama kada treba izbeći kaznu. Promena ponašanja deteta podrazumeva i promenu ponašanja roditelja.

LEGASTENIJA - nesposobnost povezivanja slova s glasom koja izaziva teškoće u čitanju i pisanju. To je najteži oblik disleksije kome je, najčešće, uzrok organske prirode.

LEVORUKOST - težnja da se više koristi leva ruka, leva strana tela; levaštvu, dominantna upotreba leve ruke.

LIBIDO - (psihoanal.) označava osnovnu psihičku energiju. Libido se razvija prolazeći određene faze: oralnu, analnu, falusnu, latencije i genitalnu. U svakoj fazi postoji mogućnost da dođe do zastojanja u razvoju - fiksacije. Psihički poremećaji mogu se povezati sa nepravilnostima u razvoju libida. Dok Freud libido povezuje sa seksualnim nagonom za Junga libido predstavlja opštu mentalnu energiju, što je kasnije prihvaćeno i od ostalih psihoanalitičara.

LIČNOST - jedinstvena organizacija osobina, koja je u stalnom razvoju i dinamičkoj promeni, koja određuje karakterističan i relativno dosledan način ponašanja osobe. Razvoj se odvija pod uzajamnim uticajem faktora nasleđa, sredine i aktivnosti pojedinca. Olport naglašava da je ličnost "dinamička organizacija onih psihofizičkih sistema unutar individue koji određuju njeno karakteristično ponašanje i njen karakterističan način mišljenja" - njenu jedinstvenu podešenost prema svojoj sredini. Ličnost je celovita organizacija telesnih, intelektualnih, socijalnih i emocionalnih karakteristika pojedinca.

LIDERSTVO - vođstvo; osobine ili umenja karakteristična za vođu ili za funkciju vođenja; akcija koja utiče na grupu u njenim stremljenjima ka cilju ili zadovoljavajućoj međusobnoj interakciji.

LIMBIČKI SISTEM - deo mozga (srednji donji potkorni) za koji se pretpostavlja da ima ulogu u emocionalnim procesima i učestvuje u regulaciji odnosa prema realnosti. Limbički sistem ima brojne veze s novim korteksom i retikularnom formacijom.

LOBOTOMIJA - hirurško presecanje nervnih vlakana koja povezuju frontalne režnjeve sa talamusom; primenjuje se radi saniranja ponašanja kod težih mentalnih poremećaja.

LOGIČKO MIŠLJENJE - zasniva se na odredbama reči i njihovim značenjima definisanim pojmovima i logičkim zakonima; to je najrazvijeniji tip mišljenja - analiza i sinteza mogu se ostvariti i operacionalizovati samo u jezičko-logičkim kategorijama.

LOGIČKO ZAKLJUČIVANJE - sledi iz danih premisa, logički je validno bez obzira na njegovu empirijsku validnost. Zaključak je *empirijski validan*, ako je u skladu sa empirijskom stvarnošću (činjenicama). *Silogizam* je oblik logičkog zaključivanja, koje je sastavljeno iz tvrdnji ili pretpostavki (premisa) i zaključka, koji nužno sledi iz danih tvrdnji.

LOGIČKO-MATEMATIČKO ISKUSTVO - je iskustvo gde je saznanje dedukcijom izvučeno iz operacije koja se vrši na objektima (Pijaže). Za sticanje logičko-matematičkog iskustva neophodna je refleksivna apstrakcija koja je nužno konstruktivna - a to znači da prethodnu strukturu obogaćuje novim elementima, dodaje nove akcije i operacije, obrazuje novu kognitivnu strukturu. Iz ovog proizilaze značajne implikacije za obrazovanje jer za sticanje novog znanja potrebne su takođe vlastite invencije učenika i odgovarajuće kognitivne sheme ili strukture.

LOGOPEDIJA - naučno izučavanje i lečenje poremećaja govora.

LOKALIZACIJA PSIHIČKIH FUNKCIJA - samo su jednostavne senzorne i motorne funkcije precizno lokalizovane u mozgu, u složenim ponašanjima integrisani su različiti delovi mozga. Ni sam korteks nije dovoljan za obavljanje složenih psihičkih funkcija. Naučnici su razvili koncept o labilnom siste-

mu sa mnogo karika u stalnoj dinamičkoj interakciji - oštećenje jedne dovodi do niza lančanih posledica.

LOKOMOCIJA - pokretanje u prostoru; premeštanje jednog organizma u prostoru sopstvenim pokretima.

LOKUS - (gen.) je mesto specifičnog gena na hromozomu.

LOKUS KONTROLE - mesto kontrole; generalizovano očekivanje ličnosti koji će uzroci, unutrašnji ili spoljašnji, presudno uticati na njeno ponašanje i/ili postignuće. "Unutrašnji" veruju da su sami odgovorni za svoje ponašanje dok "spoljašnji" ne prihvataju odgovornost jer veruju da na njih utiču spoljašnji uzroci koji su van njihove kontrole.

LONGITUDINALNI PRISTUP - uzdužno istraživanje, praćenje subjekta kroz različite periode i prikupljanje kontinuiranih podataka o razvoju ispitivanih pojava. Osim teškoća u održavanju uzorka ostaje problem adekvatnosti instrumenta sa promenom uzrasta.

LORDOZA - je ukrivljenost kičme napred kod zdravih odraslih, u predelu vrata i bubrega.

lj

LJUBAV - sentiment: osećanje naklonosti, nežnosti i privrženosti prema nekome ili nečemu.

LJUBOMORA - stav ili sentiment koji je reakcija na realnu ili zamišljenu opasnost da će voljeni objekt biti izgubljen jer se pojavio rival kome je upućena naklonost voljene osobe. Manifestuje se kao gnev, mržnja, teskoba, osećanje potištenosti, srama, da od voljene osobe dolazi prezir i odbojnost.

m

MALADAPTACIJA - loše prilagođavanje, neuspešan odgovor na zahtev složenih uslova situacije; neuspešno biološko prilagođavanje - organizam koji nije uspeo da razvije karakteristike korisne za interakciju sa sredinom.

MATURACIJA - promene u organizmu i njegovoj funkciji koje su prevashodno rezultat delovanja faktora nasleđa (genetskog koda) i zbog toga se manifestuju kod svih pripadnika iste vrste na isti način i približno u isto vreme.

MAŠTA - (v. IMAGINACIJA)

MEDIJANA - Md - pedeseti percentil, vrednost koja deli sve slučajeve u rangovanoj distribuciji na polovinu.

MEDIJATOR - (teorija komunik.) sistem u kome se kombinuju funkcije destinacije i izvora, koji se umeću između prijemnika i predajnika.

MEDICINSKA PSIHOLOGIJA - psihologija za medicinske radnike; disciplina koja se bavi svim psihološkim problemima u okviru zdravstva.

MEJOZA - je ćelijska deoba koja se pojavljuje pri oblikovanju gameta i izražava se tako što se podeli broj hromozoma tako, da svaka gameta sadrži po jedan pripadnik svakog hromozomskog para. Pri deobi dolazi do izmene nizova DNK kod pripadnika pojedinih hromozomskih parova. U MEJOZI od jedne diploidne ćelije nastaju 4 haploidne ćelije

MELANHOLIK - tip temperamenta koji retko, intenzivno reaguje, prevladavaju neprijatna osećanja tuge i zabrinutosti; melanholičnu osobu odlikuje: potištenost, uznemirenost, rigidnost, uzdržanost, pesimizam, rezervisanost, nedruštvenost i mirnoća.

MEMORIJA - pamćenje, opšta funkcija oživljavanja i ponovnog preživljavanja prošlog iskustva; govori se o četiri faze memorije: (a) učenje ili memorizovanje, (b) retencija, (c) prepoznavanje ili rekognicija i (d) sećanje ili reprodukcija. Savremena psihologija govori o senzornom pamćenju, neposrednom (opreativnom) pamćenju i dugoročnom sistemu pamćenja. U psihologiji muzike se mentalno predstavljanje muzičkih struktura vezuje za funkcije: (a) tonske memorije - prepoznavanje i reprodukovanje izolovanih tonova; (b) muzičke memorije - davanje odgovora o onome što se čulo: harmonijska, melodijska i/ili ritmička celina.

MENARHA - je prvi menstrualni ciklus u pubertetu.

MENOPAUAZA - je iznenadni ili postupni prestanak menstrualnog ciklusa, posle koga prestaje aktivnost jajnika, a samim tim i kraj reproduktivne funkcije žene.

MENTALNA ZAOSTALOST - pojam obično označava sve oblike subnormalnosti intelektualnog razvoja. Razlikuje se granična zaostalost (IQ 70-80), blaga zaostalost (IQ 55-69), umerena zaostalost (IQ 40-54), teška zaostalost (IQ 25-39, potpuna zaostalost (IQ ispod 25).

MENTALNA ZRELOST - zreli nivo funkcionisanja svih važnijih sposobnosti, ili svih funkcija ponašanja; prosečan nivo sposobnosti odraslih.

MENTALNA KONDICIJA - efekat dužeg sistematskog učenja kojim se poboljšava psihofizičko stanje za učenje. Čine je osposobljenost za efikasnu organizaciju učenja, aktivno osmišljeno učenje, kreativan pristup u obradi i upotrebi sadržaja učenja i sve bolje poznavanje vlastitog sistema pamćenja. Ličnost sa dobrom mentalnom kondicijom može da se duže vreme bavi složenim intelektualnim radom.

MENTALNA HIGIJENA - nauka koja primenom psiholoških principa pomaže da se postigne i održi zadovoljavajuće prilagođavanje na životne probleme - radi očuvanja mentalnog zdravlja. Usmere na je i na pojedinca i na društvo ukazujući koji su to optimalni načini rešavanja problema koji ne ugrožavaju i/ili poboljšavaju mentalno zdravlje čoveka.

MENTALNA REPREZENTACIJA - je predstava o odsutnom predmetu ili prethodnim radnjama, događajima.

MENTALNI KAPACITET - potencijalna sposobnost mentalne prirode.

MENTALNI RAZVOJ - progresivne promene u mentalnoj organizaciji od začeca do smrti individue. Posledica je zrenja, učenja i aktivnosti pojedinca. Uticaji sva tri faktora se prepliću (interakcionistička teorija).

MENTALNI UZRAST - rezultat na testu; sposobnost izvođenja mentalnih operacija koje se smatraju standardnim za određeni uzrast.

MENTALNO ZDRAVLJE - deo opšteg zdravlja koji se pozitivno definiše kao: dobro integrisana ličnost koja ima usklađen odnos sa okolinom, teži stvaralačkoj egzistenciji (samoaktuelizaciji), uspešno funkcionise uprkos teškoćama.

MERENJE - je proces, pri kome dete upoređuje količinu različitih stvari (npr. u pogledu težine, dužine, trajanja). Operacija merenja nastaje oko 7. ili 8. godine i prethodi joj niz faza spontanog dečjeg merenja. Razvojni procesi merenja: - operacija deljenja kontinuuma, odgovara inkluziji, i počiva na blizinama, a ne na sličnostima; - sređivanje delova, što odgovara serijaciji; i - sinteza deljenja i premeštanja = merenje.

MERNE KARAKTERISTIKE TESTA - su valjanost: sadržajna, dijagnostička, prediktivna, objektivnost, pouzdanost i osetljivost.

METAKOGNITIVNE SPOSOBNOSTI - su sposobnosti koje omogućavaju upoznavanje samog sebe kao sazajnog bića; sposobnosti višeg reda koje imaju regulativnu, kontrolnu i posredujuću funkciju.

METAKOGNICIJA - znanje o sopstvenoj kogniciji, o vlastitim misaonim procesima, koje kao jezgro ima proces formiranja naučnih pojmova. Po Vigotskom u toku kognitivnog razvoja dolazi do "osvešćivanja" - pod čim podrazumeva akt kognicije u kome intelektualne operacije postaju predmet intelektualne analize, i "ovladavanja" - voljne kontrole: upravljanja, vođenja i procene kognitivnih aktivnosti.

METALINGVISTIČKA SVESNOST - je sposobnost refleksije jezika kao komunikacijskog oruđa i sebe kao korisnika jezika.

METAMEMORIJA - znanje o procesima vlastitog pamćenja i zaboravljanja, znanje o sadržaju vlastitog sistema dugoročnog pamćenja, kao i znanje kako se različiti sadržaji (informacije) transponuju / reprodukuju na relaciji kratkoročno-dugoročno pamćenje. Metamemorija se razvija sa uzrastom i najveća je u zreloj dobi.

MEHANIČKO UČENJE - učenje napamet, memorisanje materijala onako kako je dat; rutinsko učenje bez razumevanja koje zahteva veći broj ponavljanja do uspešnog reprodukovanja.

MEHANIZMI ODBRANE - mentalne strukture koje određuju ponašanje i deluju nesvesno; javljaju se kao reakcije na povišenu anksioznost (stvorenu konfliktima, frustracijama) i služe da se redukuje napetost i "popravi" slika o sebi. Javljaju se u različitim oblicima. Jedna od klasifikacija (Kameron) ih deli na: (a) mehanizme u kojima je ponašanje usmereno na problem, ali je način rešavanja nerealan (identifikacija, kompenzacija, racionalizacija, projekcija, reakciona formacija) i (b) mehanizme u kojima je reakcija u suštini bekstvo od problema (izolacija, negativizam, regresija, represija, sanjarenje, insulacija).

METODE PSIHLOGIJE - način istraživanja psiholoških problema koji prolazi kroz određene etape ili faze: formulisanje problema, izrada projekta istraživanja, sprovođenje istraživanja, obrada podataka, analiza i tumačenje podataka. Prema načinu istraživanja mogu biti eksperimentalne i neeksperimentalne, a prema predmetu istraživanja dele se na objektivne i subjektivne metode. Korišćenje istraživačkih metoda u razvojnoj psihologiji znači upotrebu objektivnih, merljivih i ponovljivih metoda, tehnika i pristupa, koje istraživači koriste za prikupljanje podataka, proučavanje odnosa među pojavama i vrednovanje konstatacija.

METODE UČENJA - najčešće su proučavane i procenjivane sledeće metode: globalna - partitivna metoda (učenje u celini ili po delovima), vremenski raspodeljeno ili koncentrisano učenje, aktivno ili pasivno učenje. Empirijski nalazi ukazuju da su uspešnije metode aktivnog učenja i vremenski raspodeljenog učenja, dok primena globalne ili partitivne metode (ili njihove kombinacije) zavisi od gradiva (vrste i težine) i osobina ličnosti koja uči (uzrasta i sposobnosti).

METODOLOGIJA - sistematsko i logičko izučavanje i formulisanje principa i metoda; način izbora i definisanja problema, principa, obrada i interpretacija podataka.

MIJELINIZACIJA - je proces ovijanja neurona mijelinskom opnom, koja je ćelijska opna oligodendrocita (jedne vrste moždanih glijia ćelija). Mijelinizacija funkcioniše kao izolator koji ubrzava prenos neuralnog signala. Kortikalna mijelinizacija prvo počinje i najbrže napreduje u područjima direktno povezanim s moždanim deblom i primarnim senzornim i motoričkim područjima, a najkasnije počinje i najsporije napreduje u traktovima i slojevima zaduženim za interkortikalne veze i u asocijacionim područjima. Senzorna i motorička područja obično završavaju mijelinizaciju pre 2. godine života, ali integrativni sastav može nastaviti mijelinizaciju i mnogo duže (do druge i treće decenije života). Kako mijelinizacija olakšava kognitivne operacije? Case je 1985. istaknuo dve primarne funkcije mijelina. Jedna je ubrzavanje neuralnog prenošenja (transmisije), a druga je da kao izolator sprečava curenje duž neuralnog puta. Nakon mijelinizacije brzina linearnog prenosa je velika, a lateralni prenos zanemariv. Posljedica toga je veliko povećanje efikasnosti neuralnog prenosa.

MIKROGENETSKI PRISTUP U ISTRAŽIVANJU - u razvojnoj psihologiji je prikupljanje podataka, sa kojim pratimo iste grupe jednako starih pojedinaca od trenutka, kada započnu promene da se pojav-

ljaju, do uravnotežavanja ponašanja, npr. od trenutka, kada ispitanici počnu učenje nove veštine, pa sve do trenutka, kada ovladaju tom veštinom.

MISAONA SHEMA - je organizovan uzorak ponašanja, u kojima se odražavaju pojedinačni načini interakcije odojčeta sa okolinom, fleksibilne aktivnosti, pomoću kojih dete u tom periodu razume sebe i svet oko sebe. To je Pijažeevo poimanje misaonih struktura kod novorođenčeta i odojčeta. Pijaže: "Shemom radnje ćemo nazvati ono u jednoj radnji što se može prenositi, uopštavati i diferencirati sa jedne situacije na drugu ili, drugim rečima, ono što je zajedničko u različitim ponavljanjima i primenama jedne radnje"

MISAONA STRUKTURA - je način mišljenja, koji je, po Pijažeu, karakterističan za određeni stadijum. Za misaonu strukturu je karakteristično, da se u razvoju menja i da je fleksibilna.

MIŠLJENJE - mentalna simbolička aktivnost kojom posredno saznajemo o stvarnosti uviđanjem i otkrivanjem (bitnih) odnosa i veza; osnovne forme mišljenja su apstrahovanje, poimanje, zaključivanje, suđenje, zamišljanje, sećanje (anticipacija, zamišljanje unapred); strategije mišljenja su pristupi koje pojedinac koristi za rešavanje problema.

MIT - je unutrašnji koherentan sklop uverenja o psihološkoj sigurnosti pojedinca, koji deluje na nesvesnom nivou. Odbacivanje iracionalnih dečjih mitova (Guld, 1978; McCrae i Costa, 1990) je uslov za razvoj samostalne, slobodne ličnosti, koja je sposobna da usklađuje svoje potrebe sa društvenim zahtevima i svome življenju pripíše odgovarajući smisao.

MITOZA - je deoba telesnih ćelija. Sastoji se od: kariokineze – deobe naslednog materijala; citokineze – deobe citoplazme. Faze kariokineze su: profaza, metafaza, anafaza i telofaza. U mitozu od jedne diploidne ćelije nastaju 2 diploidne ćelije.

MLADOST - (v. ADOLESCENCIJA)

MNEMOGRAM - trag pamćenja, engram, nervni model - hipotetički konstrukt koji opisuje promene nastale u nervnom sistemu kao posledica učenja. Pretpostavlja se da promene nastaju u strukturi RNK u nervnim ćelijama mozga.

MNEMOTEHNIKA - tehnika zapamćivanja. Obično se koristi za učenje nepovezanih sadržaja i sadržaja bez smisla. Sistem postupaka može se primeniti na koncentraciju i prijem informacija, strukturisanje gradiva ("osmišljavanje"), razvijanje asocijativnih shema i načina reprodukcije.

MNJENJE - iskazano mišljenje o nečemu; obično se smatra da je ono zasnovano na odgovarajućim saznanjima, da je lišeno pristrasnosti i otvoreno za dalje razmatranje, ponovnu evaluaciju. Međutim, kako se mnjenje više vezuje za kognitivne a stav za emocionalne procese - i većina mnjenja su izrazi želja i strukture ličnosti, više nego što onaj čije je mnjenje i pretpostavlja. Ispitivanja pokazuju da iza promena mnjenja stoje i promene stavova i drugih nekognitivnih dimenzija ličnosti. Skup mnjenja koja su uzeta kao uzorak mnjenja neke socijalne grupe predstavlja javno mnjenje.

MOD - (stat.) najčešća vrednost ili klasa vrednosti u jednoj seriji; vrh ili vrhovi u jednoj krivulji distribucije.

MODEL - uzor, ono što treba kopirati, idealan ili savršen oblik nečega ili kopija uzora; na pr. u kibernetičkoj psihologiji model pamćenja: prijem, prenos, obrada i upotreba informacija (senzorno, operativno i dugoročno pamćenje).

MODEL PARTNERSKE LJUBAVI - (Stenberg) je opisan sa tri karakteristike: intimnost (emocionalna razmena), strast (polni aspekt) i odlučnost (saznajni i motivacioni aspekt). U pogledu na izraženost pojedinih dimenzija Stenberg je opisao osam oblika partnerske ljubavi: (1) *prazna* ljubav (sve tri dimenzije su nisko izražene); (2) *intimna* ljubav (strast i odlučnost su nisko izraženi, intimnost visoko); (3) *strasna* ljubav (polni aspekt / snažna telesna privlačnost, odlučnost i intimnost su nisko izraženi); (4) *rutinska* ljubav (strast i intimnost nisko izraženi, odlučnost visoko); (5) *romantična* ljubav (velika intimnost i strast, niska odlučnost); (6) *drugarska* ljubav (visoka intimnost i odlučnost,

niska strast); (7) *leteća* ljubav (intimnost niska, strast i odlučnost visoki); (8) *uravnotežena* ljubav (sve tri dimenzije su visoko izražene).

MODEL SITA - je model, koji tumači proces izbora partnera. Pri tome se najčešće koriste sledeća "sita": (1) fizička blizina, (2) telesna privlačnost i privlačnost svojstava ličnosti partnera, (3) socijalna primerenost partnera (starost, narodnost, obrazovanje...), (4) uzajamna skladnost među svojstvima ličnosti (vrednostima, stavovima, potrebama, očekivanjima, običajima...) (5) komplementarnost svojstava ličnosti, (6) pripremljenost za razvoj stalne partnerske veze.

MODELOVANJE - opservacijsko učenje. A. Bandura je identifikovao posebnu vrstu socijalnog učenja koje se zasniva na posmatranju tuđeg ponašanja, gde se bez namere učenja događa transfer ponašanja. Modelovanje nije samo podražavanje, ono obuhvata: (a) preko opservacije sticanje novog sklopa ponašanja često sa odloženim reprodukcijom, (b) pojačavanje ili slabljenje ranije naučenog ponašanja, u zavisnosti od toga da li se nagrađuju ili kažnjavaju takve akcije kod modela. Ukratko, ovde se uči i bez "metode vlastite kože".

MODELOVANJE PROCESA UČENJA - odvija se kao: (a) modelovanje strukture sadržaja koji treba da budu naučeni u skladu sa strukturom saznanja savremene nauke u toj disciplini i psihološkim preduslovima učenja tih sadržaja, (b) modelovanje strukture postupka učenja i razvoja odgovarajućih mentalnih operacija za tu naučnu oblast. Oba modela su uzajamno povezana - pri oblikovanju jednog mora se anticipirati onaj drugi.

MOLARAN - molarizam, metodološka orijentacija ka istraživanju krupnih psiholoških jedinica; odnosi se na ono što je relativno veliko i neanalizovano.

MOLEKULARAN - molekularizam, metodološka orijentacija ka istraživanju najmanjih jedinica ponašanja; karakteriše ono što je relativno malo, ili što je proizvod detaljne analize.

MONOTONIJA - monotona situacija: retki i jednolični stimulusi; subjektivni doživljaj monotone situacije je dosada: uznemirenost, emocionalna neugodnost, želja za promenom situacije. Na pojavu i manifestacije monotonije pored spoljašnjih stimulusa utiču i karakteristike ličnosti.

MORAL - skup običaja i merila ponašanja; lična merila ličnosti o ponašanju kao dobrom ili rđavom koja su najčešće nastala u toku socijalizacije, preuzeta od osoba i grupa sa kojima se individua identifikuje.

MORALNI KODEKS - definisana grupa pravila koja su prihvaćena u datom društvu, pisana ili nepisana. Njihovo kršenje dovodi do sankcija grupe kojoj pojedinac pripada.

MORALNI RAZVOJ - je povezan sa razvojem celokupne ličnosti i menja se paralelno sa promenama standarda u intelektualnom razvoju. Pijaže govori o: (a) pre-moralnom stadiju (još nema pravila), (b) heteronomnom stadiju (4-8 god. kada se pravila izjednačuju sa poslušnošću) i (c) autonomnom stadiju (8-12 god. gde se razmatra cilj i posledica sleđenja pravila). Kolberg daje još razduženiju klasifikaciju sa tri nivoa, a na svakom po dva stadija moralnog razvoja: I. prekonvencionalni nivo: (1) poslušnost i orijentacija kaznom i (2) instrumentalno - realistička orijentacija - dete razlikuje dobre radnje od loših prema njihovim posledicama; II. konvencionalni nivo: (3) interpersonalno slaganje - dobro je ono ponašanje koje se dopada drugima, (4) orijentacija zakonom i redom - ispravno je ponašanje koje je u skladu sa pravilima i zahtevima autoriteta; III. postkonvencionalni nivo - autonomni nivo u kome se postupci ocenjuju kao dobri ili rđavi prema posledicama koje se tiču prava drugih: (5) orijentacija prema društvenoj dobrobiti i (6) orijentacija prema univerzalnim etičkim normama - čovek je cilj a ne sredstvo, poštuje njegovu ličnost i dostojanstvo.

MORALNI REALIZAM - je razumevanje socijalnih pravila kao spolja opazljivih fizičkih crta istinitosti a ne kao načela, koja oblikuju ljudi, da bi usklađivali svoje namere; objektivizacija odgovornosti - važan je objektivni čin ponašanja a ne subjektivna namera, motiv; krivica se zasniva na veličini objektivne štete. Karakterističan je heteronomni stupanj moralnog suđenja.

MORALNOST - svojstvo ličnosti, vladanje u odnosu na moralni kodeks i kriterije ponašanja sredine; moral ima svoju manifestaciju (preko ponašanja) i unutrašnju (posebno intencionalnu) dimenziju.

MORULA - začetni stadijum u razvitku organizma, skup ćelija odn. čvrsta gomila blastomera, nastalih brazdanjem oplodjenog jajeta.

MOTIV - unutrašnji faktor koji pokreće, usmerava i integriše ponašanje ličnosti. Izvori motiva su potrebe - organske ili psihološke.

MOTIVACIJA - aktivnost pokrenuta unutrašnjim faktorima (motivima) koji je integrišu i usmeravaju (ka cilju) da bi se zadovoljila potreba; pojam motivacije obuhvata sve ono što dinamički određuje neko ponašanje, ima regulativnu (usmerava i kontroliše) i integrativnu funkciju (integriše sve procese ka određenom cilju).

MOTIVACIONI CIKLUS - označava ponavljanje tri glavna stanja u motivacionim procesima: (a) potreba, (b) aktivnost (ka cilju), (c) redukcija potrebe (nakon dostizanja cilja). Posle izvesnog vremena normalne životne aktivnosti ponovo se javlja potreba i započinje novi motivacioni ciklus.

MOTIV POSTIGNUĆA - težnja da se uloži veći napor kako bi se dostiglo nešto što se u datoj kulturi visoko vrednuje i obezbeđuje prestiž; orijentacija ka postignuću se postiže angažovanjem ega, učenik bira cilj koji smatra značajnim i korisnim, dok je očekivanje da će ga dostići reprezentovano pomoću subjektivne verovatnoće uspeha - a ona je povezana sa samocenom sposobnosti, osećanjem kompetentnosti, samodeterminacije i procenom težine zadataka. Učenika sa razvijenim motivom postignuća privlače teži zadaci.

MOTORIKA - mišićni pokreti koji su posledica eferentne nervne aktivnosti.

MOTORNA VEŠTINA - kompleks koordiniranih pokreta koji se izvode ekonomično i tačno. Razvija se kao jedinstven program sa više modaliteta koji su prilagodljivi novim uslovima. Učenje i izvršavanje veština uključuje senzornu kontrolu, posebno kinestetskih oseća, kako o zahtevima situacije tako i o učincima izvršenih pokreta (na osnovu povratnih informacija). Tri su osnovne faze u razvoju motorne veštine: kognitivna (analiza zadatka i plan akcije), asocijativna (uvežbavaju se, povezuju i učvršćuju tačni sklopovi ponašanja) i autonomna (povećava se brzina i tačnost).

MOTORNA NAVIKA - dobro naučena motorna radnja koja se automatski, s lakoćom i stereotipno može ponavljati u sličnim situacijama (oblačenje, pokretanje neke poluge, isključivanje prekidača).

MOTORNI REPERTOAR - čini motorne navike i motorne veštine. Neki autori prve označavaju kao diskretne, a druge kao kontinuirane zadatke.

MOŽDANI TALASI - spontana aktivnost, električno pražnjenje ćelija mozga, posebno u cerebralnom korteksu. Tehnikom EEG mogu se registrovati talasi a grafički prikaz je elektroencefalogram. Prema karakteristikama talasa razlikuju se: Alfa (mentalna neaktivnost), Beta (mentalna aktivnost), Delta (san ili oboljenje), Theta (emocionalna stanja), Gama, Kappa (nedovoljno proučeni). EEG služi u dijagnostici povreda i tumora mozga.

MRŽNJA - sentiment, trajna dispozicija koja sem osećanja odbojnosti, netrpeljivosti, odvratnosti i dr. u svojoj srži ima težnju (želju) da se objekat mržnje uništi (fizički i/ili psihički).

MUCANJE - govorna mana, poremećaj ritma (zastajkivanje, ponavljanje slogova ili glasova, grč govornih organa); uzrok mucavosti nije jasno određen - vezuje se za emocionalne uzroke i organske faktore.

MULTIPLA KLASIFIKACIJA - je sposobnost deteta, da istovremeno pazi na više karakteristika nekog predmeta (npr. boju i veličinu ili boju, broj i smer). *Primer: dete od 6; 6g klasifikuje kvadrate i krugove, i jedni i drugi su crveni i plavi; počinje sa kolekcijama oblika – kvadrati i krugovi, zatim ih deli prema boji (crveni i plavi), tada zapaža da se crveni i plavi mogu spojiti nezavisno od oblika i stavlja crvene krugove ispod crvenih kvadrata, a plave krugove ispod plavih kvadrata – što predstavlja tabelu sa dva ulaza.*

MULTIVARIJANTNO ISTRAŽIVANJE - statistička procena istovremenog uticaja više varijabli, na pr. faktorskom analizom se otkriva šta je u različitim ponašanjima zajedničko te se tako određuju (ekstrahuju) temeljni faktori ponašanja.

MUTACIJA - nagla i trajna promena osobina (prirode) jednog gena. Uvedene promene u nasleđivanju mogu biti neprimetne, male ili znatne (očigledne) u menjanju osobina roda ili vrste.

MUZIČKE SPOSOBNOSTI - mogu biti opšte i specifične; one obrazuju sistem složene dinamičke povezanosti koji je hijerarhijski organizovan: senzornog nivoa (sposobnost slušne diskriminacije, percepcija visine tonova); asocijativnog nivoa (muzička memorija); relacioni nivo (fluidne i kristalizovane muzičke sposobnosti); muzički talenat uključuje pored senzornih sposobnosti i kvaliteta muzičko predstavljanje, maštu i pamćenje, muzičku inteligenciju (muzičko mišljenje), osećanja i muzičko izvođenje.

n

NAGON - svesno doživljena potreba koja pokreće na aktivnost da se ponovo uspostavi poremećena ravnoteža.

NAGRADA - u instrumentalnom i operantnom učenju to je stimulus ili objekt koji ima značaj za organizam u datom motivacionom stanju - koji pruža zadovoljstvo što se stiče posle uspešno izvršenog zadatka. Nagrađeni akt ili odgovor se uči, učvršćuje (v. ZAKON EFEKTA).

NARCIZAM - samozaljubljenost, samodopadanje; za nekog se kaže da je narcisoidan ako je toliko opsednut samim sobom da ga to sprečava da se interesuje za druge (termin izveden iz imena Narcis - ličnosti iz grčke legende).

NASLEĐE - (gen.) celokupnost uticaja, biološki prenetih od roditelja na potomstvo genetskom matricom (definisani hromozomima, genima i DNK).

NASTAVA - najorganizovaniji vid obrazovanja i vaspitanja. Osnovni zadaci nastave su: (a) sticanje znanja, umenja i navika, (b) razvijanje sposobnosti, (c) razvijanje osobina ličnosti. Poučavanje (nastavnika) i učenje (učenika) dve su strane jedinstvenog procesa nastave u kome se ostvaruju navedeni zadaci.

NATIVIZAM - učenje da je faktor nasleđa jedini, ili bar odlučujući, činilac u toku razvoja struktura ili funkcija jednog organizma.

NAUČNI POJMOVI - su apstraktni pojmovi, koje dete nauči poučavanjem, oni su opštiji i međusobno povezaniiji nego spontani pojmovi. Naučni pojmovi se formiraju "uopštavanjem misli", refleksivnom apstrakcijom. Naučni pojmovi od samog nastanka imaju *sistem* i karakterišu se isposredovanim odnosom prema objektima i drugim pojmovima. Razvoj naučnih pojmova počinje od svesnosti i voljnosti i nastavlja ka konkretnosti (primerima). Vigotski zaključuje da stepen ovladavanja svakodnevnim pojmovima pokazuje nivo aktuelnog razvitka deteta, a stepen ovladavanja naučnim pojmovima - zonu najbližeg razvitka. Zato učenje naučnih pojmova igra ogromnu ulogu i presudnu ulogu u psihičkom razvoju deteta.

NAVIKA - stečena reakcija čije se ispoljavanje, usled ponovljenog izvođenja, skoro automatizovalo (v. MOTORNA NAVIKA); nervozne navike javljaju se u situacijama tenzije i svrha im je da je redukuju; senzorne navike označavaju stečeni obrazac opažanja; navike se mogu odnositi i na složeni-dinamičke stereotype: jezičke, mišljenje, i dr.

NEGATIVIZAM - tvrdoglavost, prkos, otpor, dosledno odbijanje da se uradi kako je predloženo - bez očiglednog objektivnog razloga. Javlja se kod dece u 3. godini i u pubertetu (u oba slučaja je izraz težnje za samostalnom pozicijom ličnosti i u funkciji je formiranja slike o sebi). Aktivan negativizam: radi suprotno od predloženog ili naređenog; pasivni negativizam: ne radi ono što je normalno,

uobičajeno ili se očekuje; u oba slučaja sam od sebe prolazi ako nije suzbijan represivnim merama.

NEGACIJA - mehanizam odbrane kojim se Ja brani od opasnosti; negiranje ili odbacivanje opasnosti od ličnosti koja neće (ne može) da se suoči sa realnošću (na primer: prirodom svoje bolesti).

NEDISCIPLINA - ne poštovanje propisanog reda (u školi), oblici neprihvatljivog ponašanja u školi (agresivnost, neposlušnost, krađe, i dr.); ponašanje koje ometa nastavni proces (nemir, bavljenje onim što nije u vezi s nastavom, uključivanje i drugih u te akcije); uzroci nediscipline su u detetu i okolini: školskoj, porodičnoj.

NEDONOŠĆE - fetalna beba (novorođenče), rođena nakon sedam meseci, koja zahteva specijalnu negu (inkubator) da bi uspešno nastavila proces razvoja van uterusa. Ona se i izgledom i po težini razlikuje od donesenog deteta (rođenog nakon devet meseci). Uz pravilnu negu nedonošče se razvija čak nešto brže nego da je ostalo u uterusu majke. Zdravo nedonošče nema posledica prevremenog porođaja ako se samo u početku specijalno neguje a kasnije gaji bez prezaštićivanja, kao i normalno rođena deca.

NEINHIBIRANO DETE - je dete koje teži približavanju i izražava pozitivno raspoloženje za nove draži.

NENAMERNA PAŽNJA - usmerenost mentalne aktivnosti na određene draži, situacije, koje svojim karakteristikama - intenzitetom, iznenadnom pojavom - izazivaju akt pažnje.

NEOFROJDIZAM - sinonim za neopsihoanalizu koju razvijaju Frojdovi sledbenici koji, iako sebe smatraju njegovim učenicima, znatno modifikuju ortodoksno psihoanalitičko gledište dajući veću ulogu egu i spoljnim uticajima. (v. PSIHOANALIZA).

NEPOSREDNO PAMĆENJE - (v. KRATKOROČNO PAMĆENJE)

NERNVI SISTEM - svi organi koji se sastoje od nervnog tkiva (neurona) i koji su funkcionalno povezani u organizmu. Strukturalno je podeljen na centralni i periferni nervni sistem; funkcionalno je podeljen na autonomni i somatski. Nervni sistem je najvažnija osnova psihičkog života i ima tri glavne funkcije: (a) regulaciju i usklađivanje rada pojedinih organa i organizma u celini, (b) uspostavljanje veze organizma sa okolinom, i (c) obradu, povezivanje i upotrebu primljenih informacija.

NESVESNA MOTIVACIJA - motivacija o kojoj se zaključuje na osnovu ispoljenog ponašanja neke ličnosti koja ni sama nije svesna porekla svojih potreba i želja.

NESVESNO - zajednički naziv za nesvesne psihičke aktivnosti; kolektivno nesvesno (Jung): deo nesvesnog koji je nasleđen i koji je zajednički svim članovima vrste; lično nesvesno: onaj deo nesvesnog koji se razvija kao rezultat ličnog iskustva i ispoljava izvan kontrole rezonovanja (u snovima, intuiciji, emocionalnim reakcijama).

NEUROZA - blaži poremećaj u psihičkom funkcionisanju pri kome je smanjena sposobnost prilagođavanja ali i neurotičar tačno ocenjuje da ima teškoća; dinamičko jezgro neuroze je anksioznost a najčešće reakcije su: opsesivno-kompulzivne reakcije (prisilne misli i radnje), fobične reakcije (snažan strah od objekata i/ili situacija koje ne predstavljaju realnu opasnost), histerične reakcije (fizički simptomi bez organskog uzroka), neurotska depresija (jaka i dugotrajna tuga neprimerena povodu); neurotični simptomi umanjuju socijalnu i radnu efikasnost.

NEUROLINGVISTIKA - psihološka disciplina koja se bavi ispitivanjem govora i njegovih neurofizioloških mehanizama; istražuje i posledice oštećenja CNS na govor. Njen razvoj vezan je za napredak u neuropsihologiji i radove Lurije i njegovih sledbenika.

NEURON - osnovna strukturalna jedinica nervnog sistema; nervna ćelija sa svim svojim delovima: telo ćelije iz koga polaze vlakna dendrit i akson (neurit). Mesto na kome se sastaju akson i dendrit drugog neurona je sinapsa. Neuronu mogu biti senzorni (koji je u dodiru sa receptorom), vezivni i motorni (koji se završava u efektoru).

NEUROPSIHOLOGIJA - grana psihologije koja se bavi pručavanjem fizioloških osnova viših psihičkih funkcija, posebno fiziološkim mehanizmima oštećenja (zbog bolesti, povreda, i sl.) i psihičkih funkcija.

NEUROTIZAM - tendencija neurotskog ponašanja koje se može (neuroza) i ne mora izraziti.

NEUSPEH - subjektivno osećanje koje prati rezultat ili subjektivnu ocenu neke delatnosti kojom ličnost nije zadovoljna.

NEZAVISNOST - ličnosti: težnja ka autonomiji, nezavisnost u mišljenju i suđenju, stav samopouzdanja; težnja ka nezavisnosti izražena je u adolescenciji; logička: istinitost jedne propozicije ne zavisi od istinitosti drugih propozicija.

NIVO ASPIRACIJE - nivo težnji, rezultat što ga pojedinac na osnovu poznavanja svog uspeha/neuspeha u nekom poslu predviđa kao svoj sledeći rezultat u toj oblasti zadataka; postavljeni subjektivni kriterijum za stepen dostignuća u nekoj užoj oblasti; postavljeni nivo zavisi od prethodnih rezultata i osobina ličnosti (slike o sebi); standard na osnovu koga jedno lice procenjuje svoje dostignuće (izvođenje) kao uspeh ili neuspeh - da li je na visini onog što očekuje od sebe.

NOMOTETSKI - prilaz ili postupak kojim se otkrivaju opšti zakoni, opšte osobine, opšti pojmovi; psiholozi nomotetske orijentacije bave se osobinama koje se mogu generalizovati, ponašanje objašnjavaju opštim terminima, u istraživanju koriste eksperiment i kvantitativne postupke radi utvrđivanja opštih tendencija kod pojava koje ispituju.

NONKONFORMIZAM - tendencija da se ne prihvati mišljenje većine i postupa na svoj način. Empirijski nalazi pokazuju da osobe koje su u stanju da očuvaju nezavisnost, i pored pritiska, odlikuje: visoka inteligencija, originalnost, snaga ega, samopouzdanje, odsustvo anksioznosti, tolerantnost, odgovornost. Ruski autori nonkonformizam često označavaju kao sinonim sa negativizmom.

NORMATIVNI TEST - test u kome se pojedinačni rezultat ocenjuje prema normi izračunatoj za grupu - tako da taj rezultat ili može biti prosečan, iznad proseka ili ispod proseka, što čini individualni rezultat relativnim, zavisnim od rezultata članove grupe.

NOVOROĐENČE - dete na uzrastu do mesec dana posle rođenja; dete ovladava disanjem, varenjem i regulacijom toplote; na ovom uzrastu ispoljavaju se urođeni refleksi a započinje senzomotorni period.

NOVOROĐENČE SA POVEĆANIM RIZIKOM - je dete koje je ugroženo zbog dešavanja u toku nošenja, na porođaju ili posle rađanja, mada (još) nije klinički bolesno. To su najčešće nedonoščad i zahirano novorođenče - koje je rođeno sa telesnim merama ispod 10. percentila.

NULTA HIPOTEZA - primenjuje se u statističkom zaključivanju gde se polazi od hipoteze da između merenih varijabli ne postoji razlika (da je jednaka 0); ako se nulta hipoteza može da dokaže kao pogrešna, njena kontradiktornost se dokazuje kao tačna - odnosno da izmerene razlike nisu slučajne, već proizvod delovanja određenih faktora.

NUMERIČKI FAKTOR - (N) sposobnost da se tačno i brzo manipuliše brojevima (aritmetički račun).

○

OBJEKIVNO DEJE - (v. DAROVITO DEJE)

OBJEKTIVNOST - merna karakteristka testa koja ukazuje u kolikoj meri je rezultat nezavisan od ispitivača. Ako ispitivači koriste isto uputstvo za rad (primenu), adekvatno utvrđene norme i ako različiti ispitivači dolaze do jednakih rezultata mereći istu varijablu - znači da je postupak merenja objektivan.

OBRAĐA INFORMACIJA - proces analize informacija u kratkoročnom pamćenju čiji ishod zavisi od perceptivnih i misaonih procesa sa kojima je neka informacija bila razmatrana. U namernom učenju informaciju treba razumeti (kodirati), izabrati (transferno dejstvo) ili formirati reakciju, odgovor i zapamtiti (transponovati u dugoročno pamćenje).

OCENJIVANJE (OCENA) - procena, koja je sastavni deo institucionalnih sistema (škola), i razvrstavanje u kvalitativne kategorije a zatim pretvaranje tih kategorija u kvantitativne vrednosti (ocene) koje su dogovoreni nazivi tih kvalitativnih kategorija i nije ih opravdano sabirati, deliti i sl. jer su one tranzitivne, nema ekvidistance između stupnjeva (na pr. ocena dva ne označava dva puta manje znanja od ocene četiri). Proces ocenjivanja je u današnjoj kulturi bitan uslov napredovanja pojedinca otuda i potreba za usavršavanjem ocenjivanja pouzdanim i doslednim kriterijima.

ODMOR - namerno prekidanje aktivnosti s ciljem da se zaustave i odstrane negativni uticaji umora. Vreme, broj i trajanje odmora zavisi od vrste rada. Odmor treba započeti čim dođe do opadanja učinka. Aktivan odmor je promena a ne prestanak aktivnosti. Pasivan odmor je prekid aktivnosti: sedenje, ležanje, spavanje.

ODNOS - relacija, ono što stvara vezu između dve stvari; srodnost, nešto što je zajedničko za nezavisne jedinice; uočavanje relacija predstavlja osnovu inteligencije.

ODRASLO DOBA - je faza u čovekovom životnom ciklusu, koja počinje dvadesetih godine, ili doba u životu, kada pojedinac dostiže nivo delovanja (telesnog, emocionalnog, sazajnog, socijalnog i moralnog) zrele osobe (odraslog). *Prvi deo traje do kraja perioda plodnosti (poznje četrdesete godine) i to je vreme homeostaze u fiziologiji. Starost označava smanjenu funkcionalnost tkiva i organskih sistema. Pozna faza odraslosti traje od kraja perioda plodnosti do smrti.*

OKVIR REFERENCIJE - sistem standarda ili vrednosti, obično samo implicitnih, na koje se oslanja i poziva neki sistem tvrdnji, ili neka pojedinačna tvrdnja. U datom okviru iskazi i tvrdnje se prihvataju kao već dokazani i služe kao posredan dokaz za nove tvrdnje koje se pozivaju na taj okvir referencije.

OMETENOST U RAZVOJU - pojava da jedan broj dece zaostaje od brzine, nivoa i kvaliteta razvojnog toka koji prolazi većina iz generacije. Ta grupa nije jedinstvena ni po oblicima ni po uzrocima ometenosti. Uzroci mogu biti biološki (oštećenja organske prirode), socijalni (kulturno-obrazovna depri-vacija) ili višestruko, interaktivno delovati. Oblici ometenosti: mentalna retardiranost, telesna hendikepiranost (invalidnost), poremećaji sluha, vida i govora, poremećaji u ponašanju.

ONO - (v. ID).

ONTOGENEZA - životna istorija individue; postanak i razvoj nekog organizma od začeca do kraja života; podrazumeva i nastanak nekog organa i njegovih funkcija.

OPAŽAJ - percepcija, sazajna funkcija zasnovana na čulnim podacima kojim se uspostavlja odnos sa realnošću (spoljašnjom i unutrašnjom). Opažaj je svest o predmetu u celini, sklop organizovanih informacija o događaju. Opažaj nastaje prijemom i obradom čulnih nadražaja pri čemu važnu ulogu igra ranije iskustvo. Taj događaj je prvenstveno kognitivan ali u nastajanju opažaja učestvuju i afektivni i konativni procesi - pa je opažaj složaj kognitivnih, afektivnih i konativnih iskustava.

OPAŽANJE - sazajni proces kojim postajemo svesni predmeta, pojava, događaja, u našoj okolini ili u nama samima - prvenstveno preko čula. Pri opažanju je obično angažovano više od jednog čula što doprinosi da slika bude realnija ili postojana.

OPAŽANJE ODVOJENIH PREDMETA - je dečja sposobnost opažanja (poimanja) predmeta, koji je u skupu sa drugim predmetima, kao odvojenog on onih, sa kojima se dodiruje, npr. na osnovu razlike u boji, teksturi, nezavisnim pokretanjem oba predmeta.

OPERANTNO UČENJE - (v. INSTRUMENTALNO UČENJE)

OPERANTNO USLOVLJAVANJE - (v. INSTRUMENTALNO USLOVLJAVANJE)

OPERATIVNO PAMĆENJE - (v. KRATKOROČNO PAMĆENJE)

OPERACIJA - delanje; u psihologiji može biti empirijska i logičko-matematička; poseduje odgovarajuću strukturu unutar koje se promene izvode; logičko-matematička: menja odnose među simbolima prema pravilima logike i matematike, izvodi se na mentalnom planu i poseduje strukturu izvođenja i odnosi se na promenu i uviđanje odnosa što dovodi do novog saznanja (rešenja) - konstruktivnog je karaktera.

OPERACIONALIZACIJA CILJA - jasno formulisanje rezultata kojima se smera, identifikovanje relevantnih varijabli i njihovo određivanje u kvantitativnim pojmovima, merenje njihovih promena u datoj situaciji uz utvrđivanje kako te varijable međusobno deluju; operacionalizacija cilja u nastavi znači navođenje šta učenici nakon realizacije određenog programa treba da ovladaju i pokažu da znaju.

OPISNO OCENJIVANJE - kvalitativna analiza i razvrstavanje u opisne kategorije - šta neko zna/ne zna.

OPOZICIJA PALCA - u psihomotornom razvoju ruke i prstiju između 36. i 60. nedelje palac razvija elastičniju pokretljivost od ostalih prstiju ruke i na kraju se javlja ljudski način hvatanja prstima: suprotstavljanje, opozicija palca svim ostalim prstima. Hvatanje sa jagodicama palca i kažiprsta nazivaju i pincetno hvatanje.

OPONAŠANJE - imitacija, podražavanje, ono što je urađeno po ugledu na model.

OPSERVACIJA - posmatranje; ako se vodi po pravilima metodologije prikupljanja podataka onda je reč o sistematskom posmatranju (v. SISTEMATSKO POSMATRANJE).

OPSESIJA - misao, ideja koja progona ličnost i koje ona ne može da se oslobodi; protiv opsesije, kojoj se ne zna razlog javljanja, ličnost se bori odbrambenim ritualima koji menjaju njeno ponašanje i nastaje opsesivna neuroza.

OPŠTA PSIHOLOGIJA - generalna psihologija, koja proučava osnovne psihološke funkcije normalnog odraslog čoveka: opažanje, učenje, pamćenje, zaboravljanje, mišljenje, emocije, motivaciju i ličnost.

ORALNI KARAKTER - karakteristike ličnosti koje odražavaju njene doživljaje iz njene oralne faze (jer je ostala fiksirana ili regredirana na tu fazu); odlike su: oralni erotizam, optimizam/pesimizam, euforija/depresija, govornost, pohlepa, zavisnost, pasivnost, sklonost ka jelu i pušenju, ispunjavanje želja sanjarenjem.

ORDINALNOST - je načelo pri kome konkretan broj znači uzastopnost jedinice u nizu.

ORDINATA - vertikalna osa u koordinantnom sistemu (obeležava se sa "y").

ORGANIZACIJA LIČNOSTI - integracija ličnosti, proces objedinjavanja ili stanje objedinjenosti delova u celinu - čiji je rezultat unutrašnja doslednost i svođenje unutrašnjih sukoba na najmanju meru. Takvu ličnost odlikuje dobar integritet i konvergentni procesi u razvoju i ponašanju.

ORIGINALAN - izvorni, neobični i retki odgovori, rešenja, ponašanja, produkcije.

ORIGINALNOST - izvornost, osobenost, samostalnost, prvobitnost.

ORIJENTACIONI REFLEKS (REAKCIJA) - izazivaju ga nove i potencijalno važne draži; manifestuje se inhibiranjem refleksa koji su se upravo odvijali uz usmeravanje organizma i saznavnih funkcija prema izvorima draži; u početku je generalizovana reakcija koju čini sistem bezuslovnih refleksa: okretanje glave, širenje moždanih krvnih sudova a skupljanje perifernih, povećanje tonusa mišića, promena psihogalvanskog refleksa, i aktivnosti korteksa a tek kasnije reakcija može biti specifična ili generalizovana reakcija prestaje (ako je procena da situacija nema značaja, nije nova, nije opasna). Ruski psiholozi smatraju da iz njega proizilazi radoznalost, da je važan za neposredan odnos

sa realnošću, da ima udela u procesu učenja i stvaranju individualnih razlika u sposobnostima i da je značajan za naučno i drugo stvaralaštvo čoveka.

ORTOGENEZA - doktrina da jedan organizam ima normalan tok razvoja kojim ide ako ga ne spreče neke jake promene sredine; ličnost ima jake intrinzičke pokretače za zdrav i normalan razvoj i ponašanje, ako nije pod uticajem snažnih deformišućih sila spolja.

OSET - oset je svest o prisustvu draži i njenim osobinama što je ishod centralnih procesa; oset je subjektivni doživljaj svojstava okoline (kvalitet, intenzitet, trajanje) koji nastaje delovanjem fizičkih procesa (energija) na čulne organe u kojima se stvaraju impulsi koji se nervnim vlaknima prenose u moždane centre gde se pristigle informacije obrađuju i tumači njihovo značenje.

OSETLJIVOST (v. DISKRIMINATIVNOST)

OSETLJIVOST ZA PROBLEME - sposobnost da se problem zapazi - da se otkrije u čemu je problem.

OSEĆANJE (NE)ADEKVATNOSTI - osećanje (ne)odgovarajućeg psihološkog stanja za određenu aktivnost koja je u toku ili predstoji. Osećanje adekvatnosti odlikuje: staloznost, samouverenost, kompetentnost, smirenost, optimizam, zadovoljstvo sobom. Osećanje neadekvatnosti javlja se u širem rasponu. Ono je čest simptom depresivnog stanja kada se ličnost ne oseća kompetentnom da izvrši bilo šta što zahteva napor ili sposobnost.

OSEĆANJE ZAVISNOSTI - psihološka zavisnost, vezanost - emocionalne i kognitivne prirode - koja ako dođe do prekida veze, stvara osećanje odbačenosti ili napuštenosti u emocionalnoj sferi, ili osećanje nesigurnosti u saznavnim funkcijama. Razvija se u detinjstvu ali ostaje kasnije menjajući se po sadržaju i stepenu. Najčešće se tumači pojmovima identifikacije (psihoanalitičari) ili sekundarnog potkrepljenja (bihejvioristi) (v. ZAVISNOST).

OSEĆANJE IDENTITETA - znanje osobe ko je ona - Ja-osećanje; osećanje sopstvene istovetnosti bez obzira na promene koje se uočavaju u sebi.

OSEĆANJE INFERIORNOSTI - osećanje manje vrednosti, tendencija ka nepovoljnom samoocenjivanju, bilo da je na osnovu činjeničnog stanja opravdano ili ne. Posledica toga doživljaja je osećanje potištenosti ili stida. Ovo osećanje može pokrenuti kompenzacione mehanizme koji vode dostizanju superiornosti i okreću ličnost prema pozitivnim vrednostima budućnosti.

OSEĆANJE INTEGRITETA - opažanje svoje ličnosti, svoga selfa, kao stabilne strukture koja je odvojena od drugih i dosledna, ali ne samo tokom kraćeg perioda, već tokom vremena (v. INTEGRITET).

OSEĆANJE KRIVICE - osećanje ličnosti da se ogrešila o norme ponašanja - koje često nije obrazloženo ili je nerelevantno vezano za neke događaje. Osoba sklona osećanju krivice je bojažljiva, samoprekorna, nesigurna, sumnjičava, depresivna. Psihoanalitičari je tumače kao oblik samokažnjavanja koji se javlja zbog nesvesnih, potisnutih doživljaja koji nisu bili usaglašeni sa superegom.

OSETLJIVOST NA KONTRAST - je razlika u kontrastu između dva vidna uzorka draži: odojče preferira onaj, koji ima veći kontrast - razliku u količini svetline figure i pozadine.

OSIFIKACIJA - razvoj koštanog tkiva iz hrskavičavog i vezivnog tkiva - koji se završava u adolescenciji.

OSNOVNA OSEĆANJA - (v. PRIMARNE EMOCIJE)

OVUM - jaje, ženska polna ćelija; faza ovuma: 10-14 dana nakon začeća kada se oplodena ćelija delenjem počinje razmnožavati (do prirastanja za zid materice kada počinje faza embriona).

p

PAMĆENJE - proces čuvanja prošlog iskustva - zadržavanje fizioloških reprezentanata (kodova, tragova) i šema ponašanja, stečenih učenjem. Razlikuju se tri stupnja pamćenja: senzorno, kratkoročno i dugoročno pamćenje. *Senzorno pamćenje* znači senzorno skladište, koje zadržava informaciju veoma kratko vreme u obliku koji je jednak ulaznoj informaciji (podatku). U *kratkoročnom (radnom) pamćenju* počinju mentalne operacije, kao što su prebrojavanje i kategorizacija; nakon obrade informacije se iz njega skladište u dugoročno pamćenje. Ima funkciju da prilikom sećanja zadrži informaciju iz dugoročnog pamćenja radi upotrebe. *Dugoročno pamćenje* je skladište obrađenih informacija, pojmova, pravila, motornih veština iz dužeg vremenskog perioda.

PAŽNJA - usmerenost čulne i mentalne aktivnosti na određene draži (spoljašnje ili unutrašnje) koja dovodi do selektivnog izbora i povećane svesti o jednom ograničenom delu opažajnog polja. Pažnja je proces, pomoću koga pojedinac aktivno vrši selekciju informacija iz okoline.

Zajednički povezana pažnja je trijadno ponašanje, koje se pokazuje u referentnom trouglu dete - odrasli - predmet (događaj) i sa kojim dete i odrasli dele pažnju o istom predmetu (događaju) - dakle pažnja je istovremeno usmerena na isti predmet ili događaj.

PEDAGOŠKA INVERZIJA - termin kojim se označava zamena uloga: roditelj/dete, nastavnik/učenik. Tada se događa da potkrepljenje kontrolišu dete ili učenik, i tada oni postaju "vaspitači".

PEDAGOŠKA PSIHOLOGIJA - psihološka disciplina koja proučava psihološku stranu procesa vaspitanja i obrazovanja, posebno uslove od kojih zavisi uspešnost učenja i razvoja. Otuda se sve češće govori o psihologiji vaspitanja i obrazovanja, kao adekvatnijem nazivu za ovo područje.

PERCEPCIJA - (v. OPAŽANJE)

PERIODIZACIJA - podela celokupnog razvoja na razdoblja, periode, prema nekom usvojenom kriteriju ili kombinaciji kriterija: psihološkim, pedagoškim, prema karakterističnom fizičkom stepenu razvoja i društveno definisanoj ulozi. Glavna razvojna razdoblja, koja odlikuju posebne zakonitosti promena, su: detinjstvo, adolescencija, odraslo doba i starost.

PERSONALISTIČKA TEORIJA - njeni autori zastupaju opšte učenje da je ličnost jedinstvena, nepovijljiva celina - crte u ličnosti čine specifičan složaj i zato ova teorija metodološki ima idiografski prilaz.

PETOFAKTORSKI MODEL LIČNOSTI - se predstavlja kao sveobuhvatna taksonomija crta ličnosti koja sa pet faktora obuhvata normalno i patološko u jedinstveno polje ličnosti; svaka dimenzija se sastoji od šest crta; : FFM model Koste i Makreja (dimenzije i aspekti):

Ekstravertnost	Saradljivost	Savesnost	Emocionalna (ne)stabilnost	Otvorenost/ intelekt
Toplina	Poverenje	Kompetencija	Anksioznost	Fantazija
Druželjubivost	Iskrenost	Red	Hostilnost	Estetika
Asertivnost	Altruizam	Dužnost	Depresivnost	Osećanja
Aktivitet	Popustljivost	Postignuće	Socijalna nelagodnost	Akcija
Potruga za uzbuđenjem	Skromnost	Samodisciplina	Impulsivnost	Ideje
Pozitivne emocije	Blaga narav	Promišljenost	Vulnerabilnost	Vrednosti

PETOFAKTORSKA SHEMA LIČNOSTI - je taksonomija, oblikovana na osnovu semantičkog razvrstavanja slobodnih opisa detetovih karakteristika, koje se po svojoj sadržini i strukturi približuje petofaktorskom modelu tz. velikih pet robustnih dimenzija ličnosti, to su ekstravertnost, saradljivost, savesnost, neuroticizam i otvorenost. Kod dece u prvom detinjstvu izraženi su ekstravertnost, saradljivost i otvorenost/intelekt; manje su u opisima prikazivani savesnost i emocionalna (ne)stabilnost.

PISANI GOVOR - razlikuje se od usmenog ne samo po korišćenju slova za zapisivanje već i po sintaksi i stilu. Pisani govor mora biti brižljivo uređen da drugi u pročitanoj nađu poruku pisca - a to znači da pisana govorna komunikacija zahteva veću elaboriranost od usmene.

PLATO - zaravan, deo krivulje učenja koji pokazuje zastoj u napredovanju koji nastaje zbog: (a) potrebe da se uz niže mentalne strukture uključe više strukture, (b) pada u motivaciji. Plato je očekivana pojava u učenju i on se nastavkom aktivnosti uz adekvatne mere može više puta otkloniti, sve dok ne dođe do "plafona", fiziološke granice u učenju i napredovanju.

PLEOTROPIJA - kada jedan gen može da utiče na izražavanje više različitih karakteristika.

POVRATNA INFORMACIJA - obaveštenje organizmu ili mašini o njegovom stanju ili učinku. Jedna je od osnovnih pretpostavki regulisanja ponašanja. Povratna informacija kod organizma nazvana je biofidbek, za razliku od one kod mašine - fidbek (povratna sprega).

PODSTICAJ - insentiv, privlačni objekt ili društveni sadržaj koji pojedinca pobuđuje na određenu aktivnost, budi latentan motiv. Motivacija koja nastaje na taj način zove se insentivna motivacija i ona se naročito koristi u psihologiji reklame.

POGREŠNO UVERENJE - je shvatanje da pojedinac veruje nešto, što nije tačno.

POHVALA - izraz iskrenog odobravanja ili priznanja ličnosti njenih dela ili proizvoda.

POISTOVEĆIVANJE - (v. IDENTIFIKACIJA)

POJAM - koncept, mentalni sadržaj o opštim svojstvima više od jedne pojave; reprezentovanje apstrahovanih atributa. Pojam predstavlja *simboličku zamenu* za bitnu zajedničku karakteristiku svih pojedinačnih slučajeva. Sa pojmovima dete doseže suštinu, bit saznanog.

POJAM O SEBI - (v. JA - KONCEPT)

POJAM POLA - znači razvoj mentalnih struktura pojedinca u smeru od polnog identiteta do polne stalnosti. *Polni identitet* je pojam osobe o sebi kao dečaku ili devojčici, koji se preslikava u tvrdnje, kao što su ja sam dečak, ja sam devojčica. *Polna shema* je saznajna struktura, koju pojedinac upotrebljava za organizaciju podataka, koji se odnose na vlastiti pol. *Polna diferencijacija* uključuje formiranje polnog identiteta i polne uloge odn. sve procese, koji su u pozadini njihovog razvoja.

POKUŠAJI I POGREŠKE - (v. INSTRUMENTALNO UČENJE)

POLIGENSKA KARAKTERISTIKE - su karakteristike, koje se ispoljavaju uz sadejstvo više gena.

POLNI STEREOTIP - je verovanje o tome, šta znači biti devojčica a šta dečak. Uključuje informacije o spoljašnjem izgledu, položaju, interesovanjima, psihološkim karakteristikama, socijalnim odnosima, zanimanju.

POLNA ULOGA - diferencijacija ponašanja, statusa, prava i obaveza, stavova, u zavisnosti od polne pripadnosti, za koje se u nekom društvu smatra da doliče više jednom polu nego drugom. Ta uloga se uči putem običaja, propisa, primera (modela). Polna uloga je tip ponašanja i položaja, koji je primeren za devojčice ili dečake u kulturi u kojoj žive. Međutim, u savremenim društvenim odnosima se uloge značajno menjaju, uz emancipaciju žena. Ističe se da ne postoji ni jedan akt, osim porođaja i dojenja, koji ne bi predstavljao i deo muške uloge, a takođe ni jedan akt koji ne bi bio deo ženske uloge. *Androgenost* je vrsta identiteta polne uloge, koji uključuje izražavanje kako tradicionalnih muških tako i ženskih psiholoških karakteristika.

PONAVLJANJE - repeticija, uzastopno vršenje jedne iste mentalne ili radne operacije. Najpoznatije je kod učenja novog ili ponovnog učenja i osvežavanja naučenog gradiva. Obično ponavljanje je sve-sno zadržavanje informacija u obliku u kome je primljena. Integracijsko ponavljanje znači da se nova informacija ugrađuje u postojeće strukture i izaziva transformacije - stvaranje novih kognivnih

struktura. Obično ponavljanje se odvija po kriterijumu repetitivnosti a integracijsko sadrži inovaciju (kreaciju).

PONAŠANJE - delatnost organizma. Termin se danas koristi mnogo šire nego kod klasičnog biheviorizma i sem spoljašnjeg ponašanja znači i odgovor u datoj situaciji, jezičko ponašanje, i dr.

POSTIGNUĆE - dostignuće, uspeh u izvesnoj oblasti; stepen ili nivo uspeha dostignutog u nekoj oblasti znanja.

POSTFORMALNO MIŠLJENJE - odraslih bi u poređenju sa formalnologičkim bilo fleksibilnije i na nove načine prilagođeno svakodnevnom životu. Odrasli integrišu logičku analizu problema, sa kojima se suočavaju, u konkretne pragmatične granice, unutar kojih se problem pojavljuje. To ne znači promene u smeru manje razvojnog kompleksnog nivoa saznanog delovanja, nego u smeru od hipotetičkog ka upotrebnom, u kome ovladavanje logikom postaje oruđe za rešavanje stvarnih problema. Odrasli teže ka integrisanju racionalnih i apstraktnih delova problemske situacije sa konkretnim (kontekstualnim) delovima. Kako će pojedinac integraciju izvesti, to je u najvećoj meri zavisno od njegovih prošlih iskustava. Integracija se naime oslanja kako na subjektivna iskustva i intuiciju tako na logiku, karakterističnu za formalnologičke operacije, i pojedincu omogućava efikasno suočavanje sa neodređenim situacijama, sa kojima se često sreće u svakodnevnom življenju.

POSTKONVENCIONALNI NIVO (AUTONOMNI) - je treći nivo moralnog suđenja po Kolbergu i uključuje peti i šesti stadijum moralnog suđenja. Na tom nivou moralno suđenje se temelji na opštim principima i vrednostima i kao takvo upotrebljivo je u svim situacijama i društvima. Promene koje se javljaju na ovom nivou povezane su sa kognitivnim razvojem, strukturama formalnih operacija. Orijentacija prema društvenoj dobrobiti, dogovoru je peti stadijum moralnog suđenja u Kolbergovoj teoriji. Temelji se na uopštavanju društvenih zakona i pravila kao promenljivih sredstava, koji služe potrebama svih ljudi. *Orijentacija prema univerzalnim etičkim normama* (zlatno pravilo, kategorički imperativ) je šesti stadijum. Pravda postaje ne samo normativ već razlog delanja. Na ovaj stadijum moralnog suđenja stižu retki pojedinci koji formiraju univerzalna etička načela koja najveći značaj daju čovekovom življenju, dostojanstvu, pravima, jednakosti i pravičnosti.

POTČINJAVANJE - biti pod kontrolom drugog lica, podlegati tuđem mišljenju, biti pod uticajem vršnjaka, raditi po uputstvima drugih, prihvatiti vođstvo i sugestije.

POTISKIVANJE - represija, određenih psiholoških sadržaja u nesvesno ličnosti, sprečavanje određenih psiholoških sadržaja da ponovo dođu u svest. Potiskivanje ima centralno mesto u dubinskoj psihologiji i u vezi je sa mnogim mehanizmima odbrane ličnosti, ali je i samo mehanizam odbrane, posebno protiv strahova i osećanja krivice.

POTKREPLJENJE - uspostavljanje odnosa između dve aktivnosti, dva događaja A i B - u kojoj B učvršćuje/inhibira A, jer je B nagrada/kazna (pozitivno/negativno potkrepljenje), odnosno smanjenje/povećanje tenzije, i sl. Potkrepljenje je posledica, koja povećava verovatnost ponašanja, nakon koga se pojavila. Razlikujemo primarno potkrepljenje (zadovoljenje osnovnih potreba na koje se reaguje bez učenja) i sekundarno potkrepljenje (zadovoljenje više, tipično ljudske potrebe koja je naučena, stečena).

POTREBA - manjak ili višak nečega, zbog čega nastaje stanje napetosti i spremnosti na aktivnost. Potrebe se dele na primarne (unutrašnje, urođene), sekundarne (stečene, izvedene), organske (manjak ili višak materija), psihološke (socijalne, intelektualne). Potrebe su izvori motiva i postoje nezavisno od toga da li ih svesno doživljavamo.

POUČAVANJE - nastavnikova delatnost koja se sastoji u neposrednom pružanju pomoći učeniku u procesu nastave i učenja sa krajnjim ciljem da, kod učenika podstakne i razvije proces samovaspitanja i samoobrazovanja.

POUNUTRAŠNJEVANJE - (v. INTERIORIZACIJA)

POUZDANOST - relijabilnost, doslednost, merna karakteristika testa ili drugog postupka, koji se ogleda u istoj i sličnoj vrednosti rezultata dva uzastopna merenja iste veličine. Doslednost mere ukazuje da nema uticaja nekontrolisanih faktora - što omogućuje dalji rad i upotrebu mera (rezultata).

POVRŠINSKA STRUKTURA - (Čomski) se odnosi na način udruživanja reči i izraza u govornom jeziku, koji se može od jednog do drugog govornog jezika značajno razlikovati. Površinska struktura daje fonološka pravila i odgovarajuću fonetsku interpretaciju.

PRAGMATIČNO MIŠLJENJE - je mišljenje pri kome pojedinac upotrebljava logiku kao oruđe za rešavanje životnih problema, istovremeno u svojim zaključcima (rešenjima) prihvata i nedoslednosti i nepotpunost rešenja.

PRAVILA IZRAŽAVANJA EMOCIJA - su pravila, koja određuju, gde, kada i kako je primereno izražavati emocije.

PRAVILA PONAŠANJA - mogu biti: (a) *Moralna pravila*, koja čuvaju dobrobit i pravdu ljudi. (b) *Konvencionalna pravila* su arbitrarna socijalna pravila, kao npr. stil oblačenja, ponašanje za stolom, rituali u socijalnim interakcijama. (c) *Lična pravila* su ona, koja se odnose na lične preferencije pojedinca i u načelu ne utiču na dobrobit, prava drugih ljudi i ne smetaju aktivnostima grupe.

PREDIKATIVNA VALIDNOST - stepen uspešnog predviđanja ponašanja i postignuća u nekoj oblasti na osnovu rezultata (skorova) testa; osobina mernog procesa koja dozvoljava da se dobijeni skorovi mogu da koriste za predviđanje neke druge varijable; mera za empirijsku validnost; korelacija je mera validnosti sa kojom se druge varijable mogu predviđati.

PREDRASUDA - stav ili sentiment, povoljno ili nepovoljno verovanje, koje pojedinca čini sklonim da opaža, misli, dela na način koji je u skladu sa predrasudom. Otuda su kod predrasuda emocionalna i delatna komponenta veoma izražene, dok je kognitivna komponenta nedovoljno razvijena, u drugom planu.

PREDSTAVA - mentalna slika predmeta ili događaja razvijena na osnovu prošlog čulnog iskustva i imaginacije. Predstave se dele prema čulnom poretku: vidne, slušne, i dr.

PREKONVENCIONALNI NIVO - je prvi nivo moralnog suđenja po Kolbergu, koji uključuje prva dva stupnja moralnog razvoja. Dete razumevanje pravilnosti / nepravilnosti delovanja temelji na konkretnim posledicama postupanja, nagrađivanju i kažnjavanju i na verovanju u moć autoriteta ili na jednostavnoj recipročnoj razmeni obostranih koristi. *Stadijum poslušnosti* i straha pred kaznom je prvi stadijum moralnog prosuđivanja u Kolbergovoj teoriji, koji se temelji na pojedinčevom egocentričnom poštovanju superiorne moći autoriteta i na strahu pred kaznom. Instrumentalno realistička orijentacija je drugi stadijum moralnog suđenja u Kolbergovoj teoriji, koji se temelji na recipročnoj izmeni moći i privilegija među konkretnim pojedincima. "Ako ti meni - ja ću tebi", i nema ni reči o lojalnosti, zahvalnosti i pravednosti.

PRENATALNI PERIOD - period pre rođenja (traje 10 lunarnih meseci) - od začeća do rođenja; deli se na tri faze: (a) ovum (prve dve nedelje), (b) embrion (do kraja drugog meseca), (c) fetus (od kraja drugog meseca do rođenja), na kraju perioda organizam je sposoban za samostalno disanje, hranjenje, izlučivanje, termoregulaciju.

PRENAUČENOST - (overlearning) označava nastavak učenja (vežbanja) i kad se učeno izvodi bez greške, kad je repertoar ponašanja razvijen u celini. Efekti su da na tako (pre)naučeni materijal manje utiču faktori zaboravljanja.

PREOPERACIONA FAZA - razvojni period mišljenja, od 18 meseci do 7. godine, koji odlikuje razvoj simboličkih funkcija, razvoj jezika, ali period odlikuje ireverzibilnost mišljenja i predkuzalnost; umesto pojmov a dete raspolaže kategorijama vremena, prostora, shvata jednine i množine, razvija se stvaralačka igra.

PREOPTEREĆENOST - veliki broj i predugo trajanje školskih aktivnosti, što ide na račun odmora i rekreacije, odnosno dovodi do umora u školi.

PREPARACIJA - faza stvaralačkog mišljenja, sastoji se u pripremi za rešavanje problema - upoznavanju sa problemom i prikupljanje podataka. U njoj dolazi do traženja ideje rešenja i prvih pokušaja koji, kod težih problema, obično nisu uspešni. Ako u ovoj fazi dođe do rešenja onda je ovo i jedina faza rešavanja.

PREPOZNAVANJE - svesnost da je neki objekt, sadržaj koji sada opažamo već ranije doživljen; svesnost značenja nekog simbola: prepoznavanje reči.

PREŠIROKO ZNAČENJE REČI - kada dete u ranom govornom razvoju upotrebljava reči za označavanje većeg broja predmeta, ljudi, aktivnosti, nego što ih označava pojedina reč.

PREUSKO ZNAČENJE REČI - kada dete u ranom govornom razvoju upotrebljava reči, koje označavaju užu skupinu predmeta, aktivnosti, nego što ih označava pojedina reč.

PRIJATELJSTVO - je odnos koji traje duže vreme između najmanje dve osobe za koje su karakteristični prisnost, uzajamna privlačnost, recipročnost, poverenje.

PRILAGOĐAVANJE - proces promena u samom sebi ili u svojoj sredini da bi se postigla relativna prilagođenost; sposobnost prilagođavanja u dati socijalni kontekst zavisi od strukture ličnosti i od datih socijalnih uslova. Pri tome su od osobina ličnosti posebno značajne socijalna percepcija, socijalna inteligencija, motivaciona struktura i sistem vrednosti ličnosti.

PRIMARNE EMOCIJE - osnovne emocije koje se javljaju u ranom detinjstvu kod dece u svim kulturama i održavaju se tokom čitavog života; možemo ih neposredno prepoznati na osnovu izraza na licu. One su po pravilu povezane sa težnjom ka cilju i visokim stepenom tenzije, opštim osećanjem prijatnosti i neprijatnosti. To su: strah, gnev, radost i žalost.

PRIRODNI EKSPERIMENT - je postavljen u prirodnim uslovima. U pedagoškoj psihologiji ogledi se vrše za vreme normalnog školskog rada - u eksperimentalnu grupu se uvodi i eksperimentalni faktor, dok se u kontrolnoj grupi nastava odvija na raniji način. Zavisna varijabla je obično uspeh u učenju ili promene u nekim osobinama ličnosti.

PROAKTIVNA INHIBICIJA - pojava da naučeno gradivo koči učenje sledećeg sličnog gradiva (negativan transfer). Što su gradivo ili aktivnost bolje naučeni manje podležu interferenciji (v. INTERFERENCIJA).

PROBLEM - zadatak, situacija koja traži rešenje. Problem se može javiti kod ličnosti u psihološkoj sferi - sa brojnim varijacijama, što zavisi od psihološkog konteksta. U nauci termin se odnosi na definiciju predmeta istraživanja.

PROBLEM DETE - dete koje, u porodici ili školi, krši norme ponašanja, i uz to ne pokazuje uobičajenu osetljivost na vaspitne mere što nameće potrebu za posebnim tretmanom u vaspitanju i obrazovanju. Međutim, ovde su često u pitanju problemi odraslih u odnosu sa decom, kako u porodici tako i u školi - što se mora imati u vidu pri razmatranju ovog problema.

PROBLEMSKO UČENJE - učenje koje zahteva od učenika postavljanje problema / zadatka ili da zadatak problem samostalnom misaonom aktivnošću započne rešavanje, otkrije ono što nedostaje da se reši problem, potraži informacije i otkrije rešenje. Ovaj oblik učenja razvija refleksivne veštine, motivaciju za stvaralački rad - unutrašnju motivaciju. Osnovna ograničenja šire primene u školama su što ovaj pristup učenju zahteva edukovanje nastavnika za ovaj rad i odgovarajuću strukturu učenika / studenata u grupi.

PRODUKTIVNO MIŠLJENJE - (v. KREATIVNO MIŠLJENJE)

PROGRAMIRANO UČENJE - posebno organizovano učenje, u kome je određeno šta i kako će se učiti, i u kome se pravilno smenjuju primanje i obrada informacija. Kod linearnog programiranja teorijsku

osnovu čine principi operantnog učenja. Programirano učenje se provodi pomoću posebnih programiranih udžbenika i programiranih mašina (komputera). Danas se programi uvode u okviru celovitog nastavnog procesa samo za oblasti gde su oni najefikasniji.

PROJEKTIVNE TEHNIKE - postupak za otkrivanje karakterističnih načina ponašanja jedne ličnosti (njihovih stavova, motiva ili dinamičkih crta) na osnovu njenih odgovora/ponašanja na relativno nestrukturiranu, dvosmislenu ili nejasnu situaciju koju sadrži projektivni materijal (nedovršene rečenice, priče, Roršahov test ili TAT).

PROJEKCIJA - u psihologiji ličnosti odbrambeni mehanizam: proces nesvesnog pripisivanja vlastitih (ne)poželjnih osobina, stavova, želja, osećanja - drugima; proces opažanja objektivnih draži u skladu sa ličnim željama, strahovanjima ili očekivanjima - posebno u situacijama kada draži nisu dovoljno strukturirane (na tome se zasnivaju projektivne tehnike).

PROKSIMODISTALNOST - pravac razvoja koji je karakterističan za ljudsko biće - progresivni razvoj teče od centralnog dela (kičmenog stuba) ka periferiji. Na primer: prvo se razvija kontrola pokreta ramena, lakta, šaka, prstiju,...

PROPOZICIONO MIŠLJENJE - je oblik mišljenja, za koj je karakteristično logičko zaključivanje o izjavama (propozicijama) bez obzira na njihovu sadržinu.

PROSOCIJALNO PONAŠANJE - je ponašanje sa kojim pojedinac deluje za druge ljude, i od tih radnji uopšte ne očekuje koristi za sebe.

PROVERAVANJE - u nastavi prikupljanje podataka (ispitivanjem, procenom) o tome koliko i kako se učenici/nastavnici približavaju postavljenim ciljevima.

PROFESIONALNA ORIJENTACIJA - informisanje, savetovanje i usmeravanje pojedinca radi realnog i zrelog donošenja odluke o izboru zanimanja. Ona se sastoji od programa putem kojih se mladi upoznaju sa zahtevima zanimanja, škola ili fakulteta, svojim sposobnostima i drugim relevantnim faktorima za racionalno donošenje odluke.

PROFESIONALNA SELEKCIJA - izbor onog kandidata za koga, na osnovu zahteva zanimanja i profila osobina, postoji najveća verovatnoća za uspeh u školovanju i/ili poslu.

PROFESIONALNI RAZVOJ - kontinuiran proces sazrevanja profesionalne odluke u skladu sa elementima od kojih zavisi verovatnost uspeha u izabranom zanimanju: (a) vlastitih osobina, (b) zahteva zanimanja, (c) opštih društvenih uslova.

PROMENA - sve što nešto čini drugačijim; (a) *kvantitativna promena* je promena u učestalosti, intenzitetu ponašanja; (b) *kvalitativna promena* je promena u vrsti, načinu, strukturi, organizaciji ponašanja; *progresivna promena* je promena u smeru veće složenosti/efikasnosti ponašanja; *regresivna promena* je promena u smeru manje složenosti/efikasnosti ponašanja.

PRVA REČ - je reč, koju dete izgovara i ima značenje; prva reč je izgovorena grupa glasova koja mora imati značenje i biti u vezi sa nečim što se pojavljuje kada se izgovara: osobom, predmetom ili radnjom / situacijom; osim toga ona izražava i neko emocionalno stanje deteta: želju, težnju, potrebu.

PSIHIČKI ŽIVOT - čine psihički procesi (intelektualni: opažanje, učenje, pamćenje i mišljenje; emocionalni: osećanja; konativni ili voljni: motivacija i voljne radnje); psihičke osobine: relativno trajne odlike pojedinca (navike, sposobnosti, temperament, karakter); psihička stanja: kada jedan doživljajni kvalitet privremeno ili relativno trajno daje ton psihičkom životu.

PSIHOANALIZA - je naziv za učenje, doktrinu koju je zasnovao S. Frojd a modifikovali brojni sledbenici - čiji su osnovni pojmovi, za tumačenje ponašanja ličnosti, nesvesna motivacija, konflikti i simbolizam. Praktični zadatak psihoanalize je psihoterapija - otkrivanje konflikta i nesvesnih motiva kako bi se odstranio uzrok poremećaja ponašanja.

PSIHODRAMA - vrsta grupne terapije kod koje pacijent glumi situacije koje su dovele do oboljenja i ponovo ih svesno i emocionalno doživljava. Publika i drugi glumci su sastavni deo tog postupka i nakon odigravanja slučaja zajedno ga analiziraju.

PSIHOGALVANSKI REFLEKS - električne reakcije na koži koje otkriva galvanometar - smanjenje električnog otpora na površini kože usled povećanog znojenja pod uticajem emocionalnog stanja.

PSIHOFIZIKA - naučna oblast koja se bavi izučavanjem odnosa između draži i oseta (odnos energije draži i intenziteta oseta). Veber/Fehnerov zakon: intenzitet oseta jednak je logaritmu intenziteta draži.

PSIHOFIZIČKE METODE - eksperimentalne metode za određivanje osetljivosti čulnih organa na spoljašnje draži: metoda granica, metoda konstantnih podražaja i metoda srednje greške.

PSIHOLINGVISTIKA - psihologija jezika i govora; izučavanje odnosa između komunikacija ili poruka i karakteristika lica koja opšte; obuhvata procese kodiranja i dekodiranja znakova i simbola.

PSIHOLOGIJA - nauka koja se bavi sistematskim izučavanjem psihičkog života na osnovu proučavanja ponašanja i neposrednog iskustva o mentalnim sadržajima ličnosti.

PSIHOLOGIJA POUČAVANJA - je deo pedagoške psihologije koji se bavi psihološkom stranom procesa poučavanja - uvođenja učenika u proces saznavanja sa ciljem da efekti učenja budu određene promene u njihovom ponašanju - istraživačkom učenju, od reproduktivnog prema produktivnom, kreativnom učenju, a teži ka samopoučavanju kao krajnjem cilju.

PSIHOLOŠKA SITUACIJA okolnosti koja utiče na ličnost, koja može da potraje tokom nekog perioda a može da bude i trenutna; u kontekstu, u dinamičkoj interakciji, mogu da budu prošle i sadašnje, unutrašnje i spoljašnje, realne i imaginarne determinante.

PSIHOLOŠKE POLNE RAZLIKE - razlike koje se javljaju izvan primarnih i sekundarnih polnih karakteristika. Nalazi ukazuju da o tim razlikama postoji mnogo stereotipija, neverifikovanih hipoteza i jedan mali broj potvrđenih razlika: ženski pol pokazuje bolje rezultate u izvođenju operacija u jezičkom simboličkom sistemu; muški pol pokazuje bolje rezultate u zadacima koji zahtevaju angažovanje neverbalnog simboličkog sistema - u prostornim i matematičkim relacijama. To se manifestuje u školskom učenju. Devojke su bolje u jezičkim disciplinama a mladići u matematičkim i prirodnim naukama.

PSIHOMETRIJA - psihološka disciplina koja se bavi pitanjima razvoja i primene postupaka merenja psihičkih procesa i osobina.

PSIHOMOTORNE SPOSOBNOSTI - sposobnosti izvođenja mišićnih pokreta (motornih radnji) koji zahtevaju brzinu, preciznost i koordinaciju: spretnost prstiju, spretnost ruku, mirnoća ruku / tremor, koordinacija pokreta delova tela, senzomotorna koordinacija, sposobnost održavanja ravnoteže.

PSIHOMOTORNI RAZVOJ - obuhvata razvoj koordinacije pokreta glave i trupa, razvoj senzomotorike, razvoj hvatanja, razvoj hoda i razvoj lateralnosti.

PSIHOMOTORNI REPERTOAR - repertoar ponašanja koji čine motorne navike (diskretni zadaci) i motorne veštine (kontinuirani zadaci) koji su deo dugoročnog pamćenja (v. REPERTOAR PONAŠANJA).

PSIHOPATA - osoba koja je zbog poremećaja ponašanja u stalnom sukobu sa socijalnom sredinom - normama ponašanja i moralom. Kod takve osobe ne postoji ili je ograničen uvid da vrše prestup.

PSIHOSOMATSKA OBOLJENJA - poremećaj funkcije nekog organa pod dejstvom psihičkih faktora, intenzivnog i trajnog emocionalnog stanja/reagovanja. Dominiraju dva objašnjenja nastanka psihosomatskog poremećaja: (a) uslovljavanjem (višeg reda) zamenom signala koji pokreće funkciju organa i (b) psihoanalitičko tumačenje, da se radi o mehanizmu prebacivanja psihičke tenzije u fiziološke funkcije (abreakciji).

PSIHOSOCIJALNA TEORIJA - je Eriksonova teorija razvoja, koja naglašava socijalne činioce na svakom stadijumu razvoja. Razvoj svake ličnosti prolazi kroz osam faza u kojima se pozitivno/negativno ostvaruju razvojni zadaci. Zahtevi društva na jednoj strani podstiču razvoj pojedine ličnosti, a razvijaju veštine i druge načine ponašanja, koji su potrebni za aktivno učešće u zajednici. Način delovanja ega je u Eriksonovoj teoriji spoljašnji (socijalni) način delovanja, preko koga ego pojedinca komunicira sa okolinom i razrešava psihosocijalne krize. Psihosocijalna kriza je razvojni period pojedinca u kome se on suočava sa specifičnim načinima delovanja svoga ega na socijalnu okolinu i delovanje te okoline na njega, koja u njemu stvara određenu napetost, specifičan konflikt. Po tim specifičnim konfliktima, psihosocijalnim krizama, Erikson je imenovao razvojne stadijume: 1. poverenje/nepoverenje; 2. autonomija/srama i sumnje; 3. inicijativa/krivica; 4. marljivost/inferiornost; 5. identitet/konfuzija identiteta; 6. intimnost/izolacija; 7. produktivnost/stagnacija i 8. integritet/očaj.

PSIHOZE - ozbiljni psihički poremećaji koji imaju karakteristično poreklo, tok i simptome. Osnovna odlika im je delimično ili potpuno gubljenje dodira sa realnošću (halucinacije). Dele se na organske (na pr. senilnost) i funkcionalne psihoze (na pr. šizofrenija, manično-depresivne psihoze, paranoična stanja).

PUBERTET - rana adolescencija koju označava ponovna aktivacija centralnog nervnog sistema, koji kontroliše polni razvoj, kada se javljaju sekundarne polne karakteristike i dostiže polna zrelost. Početak puberteta prati intenzivno povećanje izlučivanja polnih hormona i ubrzan i završni razvoj sekundarnih polnih odlika. Pored karakterističnih telesnih promena: ubrzanog rasta težine i visine, odlikuju ga i psihološke promene: negativizam, emocionalna preosetljivost, kritički stav, teškoće u radu i učenju. Ovaj period odlikuje pojačana težnja za druženjem sa vršnjacima, razvoj karakternih osobina i apstraktnog mišljenja.

R

RACIONALIZACIJA - kao mehanizam odbrane ličnosti ima dve funkcije: (a) da opravda neko ponašanje, neuspeh i (b) da sakrije pravu motivaciju ponašanja (od samog sebe). U oba slučaja ličnost to čini nesvesno, pravi razlozi su potisnuti, i ličnost veruje da se rukovodi stvarnim razlozima. Racionalizacija u kojoj se nedostignuti cilj omalovažava nazvana je "kiselo grožđe", a u drugom slučaju, kada se veliča beznačajan uspeh dat je naziv "slatki limun".

RAD - usmerena svesna aktivnost, koja zahteva određene telesne i mentalne operacije, kojima se postižu unapred postavljeni ciljevi ili izvršenje nekog psihološkog zadatka.

RADNA KULTURA - termin označava pozitivan odnos prema radu (voleti raditi) i razvijene navike i sposobnosti za uspešnu organizaciju i praktičnu realizaciju zadataka (umeti raditi).

RADNA NAVIKA - kod učenika/studenata najčešće se dele na navike vremena i navike mesta učenja. Navike vremena učenici stiču uz pomoć pravljenja plana rada za učenje. Ustaljeno vreme rada olakšava početak rada. Navika mesta olakšava rad jer omogućava stvaranje optimalnih uslova uređivanjem radnog mesta.

RADOZNALOST - težnja ka ispitivanju novog ili preispitivanju poznatog; težnja da se dobije informacija. Pozitivno korelira sa inteligencijom i kreativnošću ličnosti.

RANO DETINJSTVO - neki autori pod ranim detinjstvom označavaju drugu i treću godinu života (što drugi nazivaju prvim detinjstvom) koje karakteriše početak hodanja, govora, sticanje navika higijene - odnosno javljanje odlika ljudske vrste; češće se pod ranim detinjstvom podrazumeva čitav period do polaska u školu (od druge do sedme godine) koji drugi označavaju kao predškolsko doba.

RASEJANOST - obuhvata razne oblike fluktuacije pažnje: od one koju uzrokuje visoka koncentracija pažnje na specifične sadržaje, usled čega je pažnja za sve drugo površna - do fluktuacije pažnje kod hiperaktivnosti, nedostatka interesovanja, kod retardiranih i dr.

RASPOLOŽENJE - prijatno ili neprijatno emocionalno stanje, koje duže traje i malog je intenziteta. Dominirajuća raspoloženja su karakteristična za određene tipove ličnosti i temperamenta.

RAZREDNA KLIMA - najčešće analizirane dimenzije razredne klime su: (a) socijalna atmosfera koja stvara nastavnik kao rukovodilac, (b) razredne interakcije koje zavise od određenih oblika komunikacije, (c) atmosfera kooperacije (saradnje) ili kompeticije (takmičenja) i (d) emocionalna atmosfera u razredu (sentimentalna, topla, hladna). Razrednu klimu određuju i međusobni odnosi samih učenika.

RAZVOJ - se u najširem smislu reči shvata kao (a) promena u karakteristikama organizma i ponašanju i vrste i pojedinca. Kod ljudske vrste ontogenetski razvoj je bitno drugačiji od životinjskog - gde svaka jedinka razvija svoj biološki repertoar i svaka generacija počinje "od početka", dok kod ljudi na individualni razvoj utiče ne samo biološki plan već i socijalno iskustvo koje se kumulira i svaka generacija zna više od prethodne; (b) *višesmernost razvoja* znači da razvoj nije ograničen na povećanje ili smanjenje svojstava, sposobnosti, naprotiv u svim periodima dolazi kako do povećanja tako i smanjenja specifičnih ponašanja; *doslednost u razvoju* se odnosi na prosečnu doslednost sa uzrastom s obzirom na određenu osobinu/sposobnost; *stabilnost razvoja* odražava doslednost relativnog položaja pojedinca u uzrasnoj grupi s obzirom na neku osobinu/sposobnost; *multivarijantnost razvoja* znači na promene ponašanja (ličnosti) individue utiču međusobni različiti područja (kognitivnog, emocionalnog, konativnog); *kontinuitet* (povezanost) je poimanje razvoja kao kumulativnog procesa dodavanja novih karakteristika, veština, sposobnosti iste vrste onima koje su kod individue već izražene; *diskontinuitet* (nepovezanost) je poimanje razvoja kao procesa u kome se pojavljuju sasvim novi načini ponašanja (kvaliteti) u određenim periodima razvoja.

RAZVOJNA KRIZA - javlja se u momentu "socijalnog prelaza", kada je ravnoteža narušena zbog pojave novih potreba i reorganizacije motivacione sfere ličnosti. Nijedan psihofizički ili socijalno-psihološki događaj u kome najčešće dolazi do razvojne krize (prelazak iz jedne razvojne faze u drugu, polazak u školu, početak polne zrelosti, stupanje u brak...) ne može biti shvaćen ako se ne dovede u vezu sa: (a) hronološkim uzrastom osobe, (b) grupnom pripadnošću pojedinca i (c) vremenom zbivanja tog događaja (kulturno-istorijskom varijablom).

RAZVOJNA RAZDOBLJA - (v. PERIODIZACIJA)

RAZVOJNA PSIHOLOGIJA - proučava razvoj psihičkog života živih bića u toku njihove evolucije (filogeneza) i ispituje razvoj savremenog čoveka od začeca do smrti (ontogeneza). Pri tome ona nastoji da opiše pojave razvoja, kako razvoj teče i da objasni fenomenologiju razvoja - utvrdi pravilnosti i zakonitosti pojedinih razvojnih razdoblja.

RAZVOJNI TEST - je standardni postupak, sa kojim utvrđujemo trenutni razvojni status pojedinca u poređenju sa relevantnim prosekom njegovih jednako starih vršnjaka.

RAZVOJNI ZADATAK - čine veštine, znanja, načini ponašanja itd., koje pojedinac mora na datom uzrastu svoga života, u jednom datom društvu, usvojiti jer se smatraju kao potrebni ili podesni za socijalno prihvatljivo funkcionisanje.

REAKCIONA FORMACIJA - uspostavljanje crte ili stalnog oblika ponašanja koje je direktno suprotno snažnoj nesvesnoj (potisnutoj) tendenciji; navodi se kao mehanizam odbrane ali i ističe da je trajnija i obuhvata veću oblast ličnosti nego odbrambene reakcije.

REALISTIČKI CRTEŽ - znači crtanje figura i predmeta, koji su po izgledu, veličini, u srazmeri sličnoj stvarnim figurama i predmetima. Euklidovski prostor u dečjem crtanju znači da dete uzima kao ishod koordinantni sistem i u prostor unosi pojedine metrijske korespondencije kao npr. određene oblike, razmere, prikaz u perspektivama.

REALISTIČKO MIŠLJENJE - koristi se za rešavanje problema pomoću logičkog razmatranja i zaključivanja.

REALIZAM - (Pijaže) je nemogućnost razlikovanja između mentalnih i fizičkih entiteta.

RECENCIJA - njen efekat se manifestuje u većem uticaju kasnije datih informacija na formiranje impresije, nego ranije i pre datih informacija. Efekat recencije psiholozi ne objašnjavaju samo delovanjem zaboravljanja a ranije informacije nego i značajem novih podataka kojima se zamenjuju raniji podaci.

RECEPTIVNA IGRA - je igra u kojoj dete izražava razumevanje odnosa (poimanje, sleđenje i davanje zahteva, poimanje odnosa). U tu vrstu igre svrstava se: slušanje, posmatranje, imitacija i čitanje. Ta vrsta igre podstiče razvoj govornog razumevanja i izražavanja, razumevanja uzročno-posledičnih odnosa i usmeravanje pažnje.

RECEPTIVNA AKTIVNOST - aktivnost primanja informacija čitanjem, slušanjem - koje su manjeg intenziteta angažovanja jer ostavljaju primaoca pasivnim.

RECEPTOR - čulni organ, specijalizovan organ za otkrivanje promena u okolini i samom organizmu; osnovna klasifikacija vrši se prema čulnom modalitetu ili smeštaju i funkciji (interoceptori, eksteroreceptori).

RECESIVNI ALEL - je alel, koji produkcije određeni fenotip samo, ako je prisutan u homozigotnom obliku.

REČ - najmanja jezička jedinica koja je nosilac samostalnog značenja i može da stoji samostalno (na pr. imenice i zamenice). Reči se izučavaju u okviru morfologije (sastav), fonetike (glasovi), sintakse (rečenične strukture), leksike (struktura rečnika) i semantike (značenja).

REČENICA - je strukturna celina, sastavljena iz delova (reči), koji su u međusobnom odnosu. Faza potpune rečenice javlja se u 4. i 5. godini i odlikuje se korišćenjem svih vrsta reči

REDUNDANTNOST - (redundantia = obilje) u teoriji informacija označava višak signala; u nastavi, predavanju je to ono što nije novo, što se od ranije zna, a pomaže shvatanju novog, transformisanju u vlastite kognitivne strukture. Predavanje ili tekst u kome nema ponavljanja poznatog teško se sažima i teško uči.

REFERENTNI STIL GOVORA - je karakterističan za onu decu, kod kojih su u ranom rečniku preovlađujuće imenice, sa kojima dete imenuje predmete, stvari, osobe.

REFERENTNA GRUPA - grupa koja služi kao model, obrazac ponašanja (po vrednosnim orijentacijama, ciljevima, normama, standardima) i kao oslonac u proceni drugih. Uticaj referentne grupe ide izvan ovog okvira - preko procesa identifikacije ličnosti proširuje se na proces socijalizacije, na razvoj ličnosti.

REFLEKSI - vrlo prost akt koji je odgovor organizma, posredstvom nervnog sistema, na stimulus. Odigrava se automatski, bez voljne kontrole. Ako se posebno ne navede vrsta misli se na urođene reflekse (bezuslovne reflekse). Neki su karakteristični samo za period odojčeta i odražavaju normalni motorni razvoj od prenatalnog perioda do blizu 9. meseca po rođenju, drugi se u razvoju zadržavaju (kijanje, zevanje, širenje zenica u tami).

REFLEKSI NOVOROĐENČETA - su urođene reakcije koje mu obezbeđuju preživljavanje (disanje, sisanje, gutanje, kijanje, povraćanje). Drugi su karakteristični samo za ovo razdoblje (refleks hvatanja - Darwinov refleks, refleks Babinskog, hodanja, plivanja, grljenja - Moroov refleks).

REFLEKSIVNA APSTRAKCIJA - (Pijaže) izvlačenje saznanja iz misaone operacije koja se vrši na objektima. (Vigotski) Čin svesti usredsređen na samu delatnost svesti. Samo poimanje unutrašnje psihičke delatnosti označeno je kao refleksivna veština, refleksivna apstrakcija, kontrola vlastitog mišljenja.

REFLEKSOLOGIJA - psihološki pravac, doktrina prema kojoj se svako ponašanje može objasniti pomoću refleksa (posebno uslovnih refleksa) i njihovih kombinacija.

REFRAKTORNA FAZA - vremenski period za koji je nervno vlakno koje je provelo impuls neosetljivo za sledeću stimulaciju, provođenje novog impulsa (traje jedan hiljaditi deo sekunde).

REGRESIJA - se javlja kao samostalan mehanizam odbrane ili u sklopu drugih mehanizama ličnosti. Regresija je vraćanje ponašanja na razvojno niži, primitivniji nivo. Javlja se kao reakcija na neuspeh, frustraciju. Teškoće strukturisanja i restrukturisanja ličnosti mogu biti praćene regresijom i tada ona služi kao predah ličnosti koja nastoji da se prilagodi, reorganizuje na novim osnovama.

RELATIVISTIČKO MIŠLJENJE - (u Perijevoj teoriji) je pristup u rešavanju misaonih problema, u okviru koga daje pojedinac prednost oblikovanju multiplih rešenja, od kojih je svako relativno u zavisnosti od specifičnog konteksta.

REM - oznaka za brze pokrete očiju pri spavanju (rapid eye movemente). Ako probudimo spavača koji miče očima obično izveštava da je sanjao. Međutim, ima snova i bez pokreta očiju.

REMINISCENCIJA - u savremenoj psihologiji termin se koristi da označi pojavu poboljšane reprodukcije, bogatijeg sećanja, posle protoka nekog vremena i nekorisćenja učenog materijala. To spontano poboljšanje sećanja pripisuje se prestanku delovanja nekih faktora (emocionalnih, inhibitornih) a delimično ostaje neobjašnjeno.

REPERTOAR PONAŠANJA - reakcije (odgovori) koji su funkcionalno povezani i mogu se grupisati u smisaonu i funkcionalnu celinu. Repertoari ili programi ponašanja mogu biti misaono-verbalni i psihomotorni. Oni se uče, razvijaju i primenjuju u skladu sa zahtevima situacije. Ako se u nekoj novoj situaciji mogu primeniti "gotovi programi" onda se događa transfer.

REPRESIJA - (v. POTISKIVANJE)

REPREZENTATIVNI UZORAK - onaj uzorak koji tačno odražava svaku relevantnu ili zahtevanu karakteristiku populacije.

REPRODUKTIVNO UČENJE - učenje napamet, bez razumevanja gradiva, čisto zapamćivanje materijala onako kako je dat i reprodukovanje u datom obliku. Obično zahteva veliki broj ponavljanja. Podložno je brzom zaboravljanju.

RESPONDENTNA AKTIVNOST - označava reakciju ili odgovor učenika na primljenu informaciju. Ako bi intenzitet tih reakcija (angažovanje) ređali po progresiji imamo: podvlačenje teksta, beleženje, izrada pregleda, samostalno prepričavanje, diskusija, suprotstavljanje mišljenja, rešavanje problema.

RETENCIJA - (v. ZADRŽAVANJE)

RETIKULARNA FORMACIJA - splet neurona u moždanom stablu. Uzlazni "stub" prima impulse iz receptora i šalje ih u korteks a silazni prima impulse iz kore velikog mozga. Smatra se da retikularna formacija deluje na budnost, regulaciju sna, da koči ili ubrzava senzorne i motorne impulse i modifikuje voljne i refleksne pokrete. Neke njene složene funkcije još nisu istražene.

RETROAKTIVNA INHIBICIJA - kočenje unatrag, pojava da novo naučeno gradivo utiče na zaboravljanje ranije (prethodno) naučenog gradiva, otežava upotrebu pre naučenog. Retroaktivna inhibicija je manja ako je prethodno dobro naučeno, ako se uzastopno uče što različitija gradiva, ako se pravi razmak između učenja. Najmanja je ako posle učenja sledi odmor spavanjem (v. INTERFERENCIJA).

RETROGRADNA AMNEZIJA - je gubljenje sposobnosti pamćenja i sećanja onih događaja koji su se odigrali neposredno pre oštećenja ili šoka, gubitka svesti. Ako je psihogenog porekla i ima odbrambenu funkciju - brani integritet ličnosti od izrazito dezintegrijućih sadržaja.

REŠAVANJE PROBLEMA - proces razrešenja situacije koju postavlja neki problem; nalaženje odgovora koji zadovoljava zahteve situacije (v. PROBLEMSKO UČENJE).

REVERZIBILNOST - povratnost nekih odnosa i/ili procesa. Reverzibilni psihološki procesi javljaju se u 6/7 godini - misaone operacije koje detetu omogućavaju praćenje procesa obrnutim redosledom. Reverzibilne operacije dostižu se tek sa punom formalizacijom mišljenja.

RIGIDNOST - krutost, termin se koristi da označi pojavu nespremnosti ili nesposobnosti subjekta da se prilagodi novim okolnostima, bilo u kognitivnom, afektivnom ili konativnom području.

RNK - ribonukleinska kiselina; psiholozi je povezuju sa procesima učenja i pamćenja, jer se menja u tom procesu - što daje povoda da se povezuje sa njenim učešćem u kodiranju zapamćenog.

ROBOTIZACIJA - psihološki aspekt: izrada robota i manipulatora vrši se po mentalnim modelima, analogno čovekovim načinima funkcionisanja. Robot sadrži tri podsistema: za prijem informacija, planiranje i prepoznavanje (klasifikacija) i izvršenje aktivnosti. Međutim, robotizacija ima povratno dejstvo i na psihološka istraživanja jer daje empirijski materijal o modelima psihološki analognih procesa.

ROĐENJE - je kraj porađanja, koje protiče u više faza od trudova, otvaranja usta materice i istiskivanja ploda.

RUKOVOĐENJE - vođenje grupe da bi se postigao unapred postavljen cilj, rezultat. Vođa svojim delanjem modifikuje, usmerava i kontroliše stavove ili akcije članova grupe (v. AUTORITATIVNO / DEMOKRATSKO (RUKO)VOĐENJE).

S

SAGOREVANJE NA POSLU - je sindrom emocionalne iscrpljenosti, doživljaj niskog ličnog ispunjavanja i depersonalizacije, koja se pojavljuje kod nekih pojedinaca kao posledica duge izloženosti stresu pri radu u emocionalno zahtevnim okolnostima (obično pri radu sa ljudima).

SAMOAKTUALIZACIJA - termin koji potiče iz humanističke psihologije (Maslov) i njime se ukazuje na proces ostvarenja ukupnih razvojnih potencijala, sposobnosti i talenta, razumevanje i prihvatanje samog sebe, usklađivanje egzistencije sa datom realnošću; osnovni smisao samoaktualizacije jeste kreativni razvoj ličnosti primeren vlastitim mogućnostima - stanje koje je rezultat ovih procesa.

SAMOKONTROLA EMOCIJA - je sposobnost prilagođavanja emocionalnog stanja na primereni nivo intenziteta, koji omogućava produktivno uključivanje pojedinca u okolinu.

SAMOKONTROLA PONAŠANJA - je sposobnost inhibicije reaganja na trenutne draži iz okoline, koja pojedincu omogućava da sledi predstavu cilja započete aktivnosti. Samokontrola je sposobnost inhibicije impulsa, koji bi pojedinca vodili do kršenja moralnih standarda ili pravila.

SAMOOCENA - kako subjekt vidi sebe sama - vrednovanje ili procena svojih ličnih kvaliteta ili crta, vrednosti vlastite ličnosti. Slika o sebi nastaje na osnovu reakcija i procena okoline, na osnovu upoređivanja sebe sa drugima, da bi se od tog okvira Ja - drugi (interpsihičke kategorije) prešlo na viši nivo Ja-Ja (intrapsihičku kategoriju) koja uključuje samopoznavanje i emocionalno-vrednosni odnos prema sebi.

SAMOPOSMATRANJE - (v. INTROSPEKCIJA)

SAMOPOŠTOVANJE - jedna od dimenzija Ja-koncepta i integriteta ličnosti; čine ga kognitivni i afektivni sadržaji o svome Jastvu - akademskom Ja, fizičkom Ja, socijalnom Ja i emocionalnom Ja - i samoocena da se Ja i kao subjekt i kao objekt nalazi u okviru uvažanih standarda. Za humanističku psihologiju to je jedan od aspekata samoaktualizacije.

SAMOSVEST - svesnost sopstvenog Ja; znanje o sebi kao jedinstvenoj i osobenoj ličnosti; uz ovo se znanje pridružuju samoocene - kako sebe doživljavamo i kakve težnje imamo u vezi sa znanjem o sebi kao osobi.

SANGVINIK - tip temperamenta koji odlikuju brze a slabe reakcije koje kratko traju, sklon je vedrom raspoloženju. Ajzenk ga u svojoj teoriji ličnosti opisuje kao temperament koji je kombinacija ekstrasverzije i stabilnosti, sa sledećim crtama: društvenost, komunikativnost, govornost, odgovornost, spokojstvo, veselost, bezbrižnost i superiornost.

SASTAV ORGANIZMA - je učešće apsolutne i relativne količine masnog tkiva, mišićne mase, skeletne mase, unutrašnjih organa i drugih tkiva u telu.

SAVESNOST - procenjivanje sopstvene ličnosti - namera i delatnosti sa vrednosne i moralne strane i pridržavanje pravila; to je jedan od manifestnih oblika moralnosti čoveka - snage superega.

SEKULARNI TREND - je proces, koji uzrokuje prosečne promene veličina ili oblika pojedinaca u populaciji iz jedne generacije u drugu. Ti trendovi mogu biti pozitivni (povećanje veličine) ali i negativni (smanjenje veličine).

SEKVENCIJALNI PRISTUP ISTRAŽIVANJU - u razvojnoj psihologiji je prikupljanje podataka pri kome zahvatamo uzdužne i poprečne komponente, te komponente uzrasnog uzorka: kod različito starih grupa ispitanika pratimo razvoj. Sa *poprečnosekvencijalnim pristupom* grupe različitog uzrasta uključujemo u proučavanje bar dva puta tako izbegavamo učinak vežbe i učešća u studiji, koji se pojavljuju u uzdužnim studijama, bar delimično odvajamo generacijski učinak i učinak vremena merenja od učinka uzrasta. U uzdužnosekvencijalnom pristupu bar dve različite generacije ispitanika pratimo u razvoju što daje veću mogućnost za utvrđivanje uticaja starosti, generacije i vremena merenja na proučavano svojstvo.

SEMANTIKA - nauka o značenjima reči i drugih simbola; lingvistička semantika bavi se značenjima sa psihološkog (subjektivnog) stanovišta značenja; opšta semantika proučava ljudske odgovore na simbole i znakove.

SEMANTIČKI DIFERENCIJAL - bipolarna skala za ispitivanje i merenje značenja. Ona ispitaniku nudi pojam, simbolički sadržaj, i pridevsku skalu koja najčešće ima sedam stupnjeva od kojih je srednji neutralan, a po tri levo i desno opisuju polarizovan gradijent odnosa. Ispitanik na skali beleži intenzitet svog odnosa (kognitivnog, afektivnog i konativnog). Osnovni metodološki problem je izbor pojmova i prideva od kojih se prave polarizovane skale jer taj izbor treba da obezbedi reprezentativni uzorak predmeta ispitivanja. U obradi podataka, da bi se prikazao višedimenzionalni semantički prostor, koristi se trodimenzionalni koordinatni sistem na kome se prikazuju tri semantičke diferencijacije: evaluacija (procena), potencija (snaga) i aktivitet.

SENZITIVNI PERIOD - je razdoblje koje je optimalno za pojavu i/ili učenje određenih sposobnosti i u kome je pojedinac posebno osetljiv na sredinske uticaje. Savremeni razvojni psiholozi naglašavaju da su granice toga razdoblja manje strogo omeđene nego kritičnog razdoblja; govore o mesecima i godinama, a ne samo o nedeljama ili danima, razdoblje izvan granica senzitivnosti možemo da smatramo razdobljem smanjene verovatnosti za razvoj pojedinih svojstava/ponašanja.

SENZORNE SPOSOBNOSTI - čulne sposobnosti, koje su klasifikovane prema pojedinim čulnim modalitetima: vid na blizinu, širina vidnog polja, razlikovanje boja, razlikovanje tonova, oštrina sluha, itd.).

SENTIMENT - kompleksna dispozicija, složena emocija, trajni afektivni i konativni odnos prema nečemu (druvoj osobi, nekom objektu, apstraktnoj ideji). Sentiment se određuje kako objektom tako i centralnim afektivnim odnosom između ličnosti i tog objekta. Od stavova ga razlikuje priroda i što, za razliku od stavova, sentiment ne zahteva racionalno obrazloženje. Složenost sentimenta ilustruju osećanja prema drugima (na pr. sentiment ljubavi majke prema detetu izaziva strah ili ljutnju u slučaju ugroženosti deteta, zavisno od toga da li opasnost još traje ili je prošla).

SERIJACIJA - je sposobnost deteta, da predmete uredi po vrsnom redu (npr. po veličini). Sistematska serijacija zahteva razumevanje dvostruke relacije $>$ i $<$ (reverzibilnost redosleda). Serijacija pokazuje da je dete ovladalo *principom tranzitivnosti*.

SIMBOLIČKI CRTEŽ - dete crta predmete onako kako ih doživljava - u likovnom izrazu povezani su delovi koji u stvarnosti ne idu zajedno. Simboličko crtanje odlikuje: intelektualni realizam, veličine i boje zavise od dečjeg raspoloženja, nacrtani modeli su bez vizuelne perspektive i sa "rendgenskim" načinom prikazivanja. Intelektualni realizam je crtanje, pri kome dete crta to što o predmetima, osobama, životinjama zna odn. poznaje. *Shematski stupanj* je drugi stupanj simboličkog crtanja, za koji je karakteristično, da dete crta jednake sheme za iste predmete, ljude, životinje - sheme su takođe sve sličnije stvarnim predmetima, ljudima, životinjama, koje reprezentuju. *Vizuelni realizam* je način shematskog crtanja, pri kome se dete u velikoj meri oslanja na to, šta na predmetima, osobama, životinjama vidi, i zato ih takođe pokušava što primerenije nacrtati.

SIMBOLIČKA IGRA - je igra u kojoj dete reprezentuje nešto iz stvarnog ili zamišljenog sveta. Dete zamišlja uloge, prostor i situaciju i kroz igru se stavlja u njih. Pojavljuje se u 2. godini i menja se do 7-8 godina. Sa 2 godine dete oponaša odrasle (kuvanje, popravljavanje, šminkanje, briga o lutki...). Sa 4 godine deca se već dogovaraju ko će koju ulogu uzeti. Sa 7 godina dete uključuje u igru potpunu situaciju iz stvarnog života (uloge, odnosi, emocije). Deca se igraju uglavnom u grupi, mada mogu i pojedinačno. Razvija se mašta, govor, komunikacija i socijalizacija. Rezultati ispitivanja pokazuju, da se takođe rana simbolička igra najpre pojavljuje u socijalnom kontekstu u toku interakcije sa iskusnijim partnerom. Zreliji i kompetentniji partner od deteta može podsticati detetov razvoj i voditi ga u zonu narednog razvoja.

SIMBOLIČKO MIŠLJENJE - je sposobnost korišćenja npr. mentalnih slika, reči, pokreta, likovnih izraza kao simbola za označavanje nečeg drugog. *Simboličko mišljenje drugog reda* je sposobnost razmišljanja i zaključivanja o predstavama, pojmovima, odnosima, idejama, itd.

SINAPSA - je spoj među susednim neuronima, gde se uzbuđenje ili kočnica uzbuđenja prevodi sa neurona na neuron, ili spoj između neurita i efektora, takođe prebacivanje. Postoje dve različite vrste sinapsi: električne i hemijske.

SINTEZA - spajanje delova u celinu; celina koja je nastala spajanjem delova; psihološka sinteza obavlja fuziju: potpuno sjedinjavanje gde se delovi ne mogu više identifikovati. U jedinstvenu celinu mogu biti sintetizovani kognitivni, afektivni i konativni sadržaji. Mišljenje u obliku sinteze počinje da se razvija u periodu konkretnih operacija (čime se prevazilazi sinkretizam), a u punoj meri se oblikuje u periodu formalnih operacija. Kreativna sinteza je kombinacija elemenata koji daju novi sadržaj, složeniji od proste sume prethodnih elemenata.

SISTEM VREDNOSTI - skup vrednosti u samoj strukturi ličnosti koje je ona usvojila i u kojima procesi vrednovanja imaju svoje izvore, koji joj obezbeđuju unutrašnju doslednost. U slučaju poremećaja ličnosti ili društva dolazi i do promena u vrednosnom sistemu.

SISTEMATSKO POSMATRANJE - kod sistematskog posmatranja je unapred određen *cilj* - predmet i svrha posmatranja, *plan* kojim se predviđaju postupci i uzorak posmatranja; zapažanja o posmatranoj pojavi se beleže *sistematski, objektivno* - uz razdvajanje opisa od tumačenja, i uz *kontrolisanje* uslova u kojima se ponašanje izučava. Može biti slobodno, otvorenog tipa i strukturirano posmatranje; pojave se mogu posmatrati u prirodnoj okolini i u laboratoriji.

SKALE PROCENE - psihološka lestvica merenja u kojoj je čovek "instrument". U vaspitno-obrazovnom radu najčešće se koriste verbalne, numeričke i grafičke skale radi procene: karakteristika ličnosti, smer i intenziteta stavova, stepena pogodnosti ili sposobnosti za neki posao, estetskih preferencija i školskih ocena. Predmet procene mogu biti tuđe i vlastite osobine. Procenjivač treba da bude kompetentan (da poznaje ono što procenjuje) i uvežban (da je osetljiv i poznaje moguće izvore grešaka u procenivanju).

SKOLOZA - je bočna, bolesna ukrivljenost kičme.

SLIKOVNI ZNACI DUBINE - su znaci, koji stvaraju utisak trodimenzionalnosti, npr. promene teksture, maskiranje predmeta.

SOCIJALIZACIJA - proces prenošenja normi, vrednosti i obrazaca ponašanja i razvoja kod ličnosti funkcija neophodnih za aktivno i pasivno učestvovanje u društvenim odnosima. Traje čitavog života ali su detinjstvo i adolescencija najvažniji periodi. Odvija se spontano (dete raste u datoj socijalnoj sredini i izloženo je uticaju uzora) i namerno (vaspitanjem) u porodici i društvenim institucijama. Za objašnjenje procesa socijalizacije kao dvosmernog procesa v. INTERIORIZACIJA i PEDAGOŠKA INVERZIJA.

SOCIJALNA IMITACIJA - je namerno ponavljanje ponašanja druge osobe, pri čemu dete pre svega imitira njenu ponašajnu nameru. Sposobnost imitacije intencionalnih radnji sa predmetima je ontogenetski prvi oblik kulturnog učenja. Ona detetu pomaže da razume konvencionalnu upotrebu predmeta i na temelju toga sa razumevanjem dalje uči o čovekovoj intencionalnoj upotrebi određenih predmeta, o tome, čemu predmeti služe, koja je njihova namena (alomorfni razvoj).

SOCIJALNA KOGNICIJA - je pojedinčevo razumevanje dinamičnih međusobnih interakcija i povezana je kako sa misaonim i emocionalnim razvojem tako i ponašanjem. Stupanj *samorefleksivnog* i *recipročnog* zauzimanja stanovišta je stupanj u razvoju socijalne kognicije, za koju je karakteristično, da pojedinci mogu sebe da razumeju i vrednuju sa stanovišta drugoga. (a) Zauzimanje uzajamnog stanovišta: pojedinac "može" opažati interakciju sebe sa drugom osobom (ili samim sobom) sa stanovišta neutralne, tj. treće osobe - samo tako može uskladiti dva različita stanovišta; (b) zauzimanje socijalnog stanovišta pojedinac može zauzeti opšte socijalno stanovište, sa koga može "opažati" interakcije sebe sa drugima (ili drugih međusobno) i usklađivati različite nivoe stanovišta. Za ovaj razvojni stadijum u razvoju socijalne kognicije karakteristična je apstrakcija svih neutralnih stanovišta na socijalnoj ravni.

SOCIJALNA POŽELJNOST - pojava da se kod izbora odgovora ponuđenih u upitniku, inventaru ličnosti, introspektivnom saopštenju - mogu birati socijalno prihvatljiviji odgovori, umesto onih koji bliže opisuju ličnost a nisu socijalno poželjni (prema proceni ispitanika).

SOCIJALNA PSIHOLOGIJA - psihološka disciplina koja proučava uticaj socijalnih faktora na razvoj ličnosti, kao i ulogu psiholoških faktora u socijalnim zbivanjima. Posebno se bavi pitanjima socijalizacije, opažanja i ocenjivanja drugih, različitim oblicima interakcije među ljudima - ukratko: proučavanjem ponašanja i doživljavanja pojedinca u socijalnim situacijama.

SOCIJALNI OSMEH - je osmeh koji kod odojčeta izaziva opažanje ljudskog lica. Etološka teorija spontani socijalni osmeh tumači kao urođeni signal, pomoću koga odojče održava ili povećava socijalnu stimulaciju, te ukazuje na početak faze oblikovanja afektivne vezanosti. Kognitivna teorija pak zagovara tezu, da se osmeh pojavljuje zaradi odojčevove asimilacije okolnih događaja u središnju saznajnu shemu. Osmeh dakle odražava odojčevu prepoznavanje draži iz okoline, što vodi do zadovoljstva, ako je odojče u tome uspešno

SOCIJALNO DOZIVANJE - je detetovo pozivanje na reakcije drugih ljudi, da bi na taj način pridobili podatke, sa kojima bi mogli da osmisle određenu situaciju. Ako dete priđe novom objektu, koji može biti potencijalno opasan ili prijatan, ono pogleda majku/oca, da bi dobilo informaciju o kvalitetu novog objekta i u skladu sa dobijenim znacima postupka.

SOCIJALNO REFERENTNA KOMUNIKACIJA - je komunikacija pri kojoj govornik slušaocu opisuje npr. predmet, osobu, koje ta osoba ne vidi; govornikova poruka treba da bude uverljiva i relevantna, da bi slušalac ostvario primerenu predstavu o predmetu odn. osobi o kojima je reč.

SOCIOGRAM - grafički prikaz rezultata sociometrijskog ispitivanja - struktura grupe i odnosi u njoj (konkretne interakcije).

SOCIJALNO EKSPRESIVNI STIL GOVORA - je karakterističan za decu, kod koje je u ranom rečniku najviše prisutna pragmatična (ekspresivna) upotreba govora.

SOCIOMETRIJSKI POSTUPAK - tehnika za ispitivanje dinamike i strukture male grupe. Ona se zasniva na dva glavna odnosa među pojedincima u grupi: izboru i odbijanju. *Sociometrijski kriterij* na kome se zasnivaju izbori i odbijanja je zajedničko učešće u nekoj od osnovnih aktivnosti grupe - on ispi-

tanike motiviše da daju iskrene odgovore. Ovim postupkom se može ispitati: a. sociometrijski status pojedinca u grupi (da li je više biran ili odbijen), b. unutargrupni odnosi u grupi, (c) stepen integrisanosti ili kohezivnosti grupe.

SOMATOTIP - je određivanje i imenovanje stasa pojedinca na osnovu somatotipologije.

SOMATOTIPOLOGIJA - je metoda razvrstavanja čovekovog stasa, koja se temelji na spoljašnjem pregledu oblika tela na osnovu antropometrijskih mera ili fotografija. Svrha somatotipiziranja je nalaženje povezanosti između oblika stasa, fizioloških funkcija, ponašanja, riziku ka nekim bolestima, uspešnošću u sportu. (v. ŠELDONOVA TIPOLOGIJA)

SPONTANI POJMOVI - su pojmovi, koje dete oblikuje u svome svakodnevnom životu na osnovu vlastitog iskustva (Vigotski). Spontani pojmovi su "uopštavanja stvari". Kod spontanih dete poznaje predmet, pojam o njemu, ali nije svesno pojma, svog misaonog čina pomoću kog predstavlja taj predmet. Spontani pojmovi deteta su van sistema, jer su nastali iz iskustvenih veza; slabost spontanih pojmova u nesposobnosti apstrahovanja.

SREDINA KOJU POJEDINCI NISU DELILI - predstavlja uticaje sredine, koji doprinose razlikama među članovima porodice.

SREDINA KOJU SU POJEDINCI DELILI - predstavlja činioce sredine, koji doprinose sličnostima među članovima porodice.

SPOSOBNOSTI - osobine pojedinca koje omogućavaju da se neposredno izvedu telesne i/ili mentalne operacije sa uspešnim ishodom u datoj situaciji. Sposobnost podrazumeva izvršnu mogućnost, da se zadatak, operacija za rešenje zadatka, može obaviti sada, ako su dati potrebni uslovi - nije potrebno dodatno vežbanje. Pojedinci se prema sposobnostima znatno razlikuju - što se vidi iz razlika u nivou i kvalitetu koji postižu u istim aktivnostima. Dele se na opšte i specifične sposobnosti (v. INTELIGENCIJA I STRUKTURA SPOSOBNOSTI).

STADIJ RAZVOJA - je kvalitativna promena kod pojedinca (u ponašanju), koja se pojavljuje u određenom periodu razvoja. Psiholozi koji zastupaju ideju da se razvoj odvija u vidu stadijuma (npr. Pijaže), koji se pojavljuju konstantnim redom, sastoji se od nekoliko međusobno povezanih pretpostavki: (a) pretpostavka o homogenosti ponašanja na određenom stadijumu; (b) pretpostavka o kvalitativnoj razlici; (c) pretpostavka o diskontinuitetu; (d) pretpostavka o istovremenosti razvojnih promena. Svaki razvojni stadijum se kvalitativno razlikuje od prethodnog i budućeg.

STALNOST OBLIKA - je opažanje oblika određenog predmeta kao istog, bez obzira na promene oblika njegove slike na mrežnjači.

STALNOST PREDMETA - postojanost predmeta, je (dečje) razumevanje, da predmeti postoje takođe i onda, kad ih ne možemo opaziti.

STANJE BUDNOSTI - ili takođe stupnjevi prisutnosti (ovde i sada) su karakteristična stanja ponašanja novorođenčeta, opisana obično sa sledećom skalom: dubok san, aktivno stanje sa brzim pokretima očiju (REM - san), stanje pospanosti, stanje budnog mirovanja, stanje nemira, plač.

STAVOVI - jedno postojano mentalno i/ili neuralno stanje da se pozitivno ili negativno reaguje prema određenim situacijama, objektima i osobama. Stavovi se uče (stiču) i teško se menjaju (relativno su trajni). Imaju uticaj na kognitivne procese (selektivnost u opažanju) i na ponašanje (direktivno i dinamičko dejstvo). Imaju i niz drugih psiholoških funkcija: da se pojedinac lakše prilagodi standardima grupe i dostigne određene ciljeve (utilitarni); često pomažu ličnosti da razreši unutrašnje sukobe (ego-odbrana).

STARAČKO DOBA - period koji počinje 60/70-tih godina i traje do kraja života. Starenje je proces sa starošću povezanim univerzalnim opadanjem čovekovog biološkog delovanja. U njemu dolazi do promena ponašanja koje su posledica opadanja fizičke snage, brzine i mogućnosti organizma da se prilagođava promenama. Međutim, ovi gubici se najčešće nadoknađuju akumuliranim iskustvom

i ekonomskom i društvenom moći. Savremena gerontopsihologija ukazuje da je znatan broj teškoća u prilagođavanju starih osoba u socijalnim, a ne samo biološkim uzrocima.

STIL SOCIJALNOG REAGOVANJA - je način kako pojedinac reaguje u socijalnim interakcijama i uključuje saznavnu, emocionalnu i motivacionu komponentu ponašanja.

STVARALAČKO MIŠLJENJE - (v. KREATIVNO MIŠLJENJE)

STRAH - primarna emocija koja se javlja u situaciji (stvarnoj ili anticipiranoj) koja pretil integritetu organizma (ličnosti) - koju prate intenzivne promene u organizmu i ponašanju (promene u radu vitalnih organa, bledilo, znojenje, drhtavica, bekstvo, skrivanje ili agresija).

STRATEGIJE PAMĆENJA - su tehnike, koje pojedinac upotrebljava da bi određene stvari lakše upamtio.

STRUKTURA SPOSOBNOSTI - pod ovim pojmom najčešće se govori o strukturi intelektualnih sposobnosti, međutim, pod njim se mogu podrazumevati i sve sposobnosti koje psihologija razlikuje: telesne, senzorne, psihomotorne i intelektualne sposobnosti.

SUBLIMACIJA - kao odbrambeni mehanizam ličnosti sastoji se u transformisanju energije sa društveno neprihvatljivih ili neostvarivih - na društveno prihvatljive i ostvarive motive (ponašanja, ciljeve). Sublimacija znači i oplemenjivanje, uzvišavanje, pretvaranje nečega u viši oblik. Otuda mehanizam sublimacije, ne retko, može biti doveden u vezu sa intelektualnim, umetničkim, etičkim, političkim i kulturnim razvojem ličnosti.

SUPEREGO - nad-ja, socijalni sloj u strukturi ličnosti koji se sastoji od moralnih, estetskih i drugih unutrašnjih obrazaca i normi. Periodizacija razvoja superega ukazuje na tri faze: (a) period koji odlikuje slepo prihvatanje roditeljskih zabrana (do 6/7 godine), (b) faza heteronomnog morala, razvoj ego-ideala, identifikacije (do oko 12. godine), i (c) faza koju odlikuje autonomna moralnost (posle 12. godine).

Š

ŠELDONOVA TIPOLOGIJA - zasnovana je na telesnoj konstituciji i po tom kriteriju svi ljudi se mogu svrstati u tri telesna tipa: endomorfni, mezomorfni i ektomorfni. Svaki telesni tip ima poseban sklop osobina ličnosti: viscerotonični (endomorfni), somatotonični (mezomorfni) i cerebrotonični (ektomorfni).

ŠKOLSKI USPEH - (v. USPEH)

ŠKOLSKO UČENJE - primanje, obrada i upotreba informacija u namernom i sistematskom učenju, koje je obično uspešnije ako se obavlja u stanju kada postoji spremnost učenika za tu aktivnost, kada postoji odgovarajuća motivacija. Na školsko učenje utiču i drugi brojni faktori: fiziološki faktori, karakteristike gradiva, psihološki faktori (osobine ličnosti, motivacija, sposobnosti, mentalna kondicija), mikro-klimatski uslovi, organizacioni faktori i metode učenja.

ŠKRABANJE - je prvi stupanj detetovog crtanja, ostavljanje tragova olovkom na podlozi; škrabanje istovremeno znači detetovu motornu aktivnost i izraz, ono se u stvari, tako igra. Slučajni realizam je razvojni stupanj na prelazu sa stupnja škrabana na predshematski stupanj simboličkog crtanja. Dete nacrtanu škrabu imenuje i odmah joj doda još neki element.

t

TACITNO ZNANJE - je praktičnog znanja, stečeno u situacijama, u kojima podaci, vezani za određen problem/situaciju, nisu potpuno jasno izraženi (tacitni su), teško ih je artikulirati, izraziti rečima ili nekako drugačije odrediti.

TAKMIČENJE - težnja dva ili više lica da se u istoj delatnosti bude superiorniji, bolji od konkurenata. Empirijski nalazi pokazuju da takmičenje razvija međusobnu agresivnost i rivalitet, povećava osetljivost za opažanje onog što je suprotno od interesa rivala, a cilj može postati smanjivanje izgleda i učinka drugih. U optimalnim okvirima, takmičenja za grupu i sa ravnopravnim protivnicima, razvoj takmičarskog duha doprinosi razvoju ličnosti.

TAKSONOMIJA - klasifikacija podataka ili skup principa na osnovu kojih se klasifikuju, sređuju podaci. U psihologiji su poznate taksonomije ciljeva vaspitanja i obrazovanja za kognitivno (Bloom), afektivno (Krathwol) i psihomotorno područje (Harrow).

TAT - projektni test, tehnika za ispitivanje motiva, potreba, stavova, konflikta. Čini ga 30 crno/belih fotografija (slika) koje predstavljaju neku od tipičnih individualnih ili socijalnih situacija. Od ispitanika se zahteva da o svakoj slici kaže svoju priču. Na taj način se ličnost projektuje a ispitivač zatim vrši obradu (ocenjivanje) i interpretaciju podataka.

TELESNE OSOBINE - kao karakteristike ličnosti utiču na ponašanje i ličnost indirektno - preko vlastitog mišljenja o sopstvenom izgledu ili povratnih informacija od drugih, što se kumulira u samoocenu telesnih osobina - fizičko Ja. Opšti telesni razvoj odnosi se na rast i razvoj visine i težine, a to istovremeno znači skeleta, mišića i drugih organa; za ovaj sistem je karakteristično da ima ravnomeran razvoj, sa ubrzanjem u prvim godinama posle rođenja i u predpubertetu, kada se dostiže maksimalan rast skeleta i mišića (mladalački rastni skok).

TELEGRAFSKI GOVOR - je rani oblik detetovog govornog saopštavanja, po pravilu to su rečenice sa dve reči. Ovaj govor odlikuje i to da ne uključuje reči nepotpunog funkcionalnog značenja, npr. pomoćne glagole, predloge, veznike. Kombinovanje dve reči (imenica i glagol) javlja se krajem druge godine.

TELEOLOGIJA - učenje koje ukazuje da svako ponašanje ima svrhu; teleološko je ono što je u vezi sa ciljevima i svrhama.

TEMPO RAZVOJA - pojam označava individualne razlike u brzini razvoja pojedinih funkcija, koje se moraju uzimati u obzir pri istraživanju.

TEMPERAMENT - jedna od osnovnih crta, karakteristika ličnosti koja se određuje najčešće kao dispozicija za emocionalno reagovanje (način, brzina, snaga i trajanje) a u širem smislu i kao osobina koja pokazuje i karakterističan način ispoljavanja svih ostalih aktivnosti. To je celovita organizacija srazmerno stabilnih individualnih karakteristika, kvaliteta i intenziteta emocionalnog reagovanja, karakterističan stil reagovanja ličnosti na okolinu, koji ima primarno biološke osnove. Prvu tipologiju temperamenta dao je Hipokrat koji je verovao da na ponašanje utiče preovlađujuće dejstvo telesnih sokova (krvi, žute i crne žuči i sluzi) - otuda i nazivi četiri temperamenta: sangvinik, kolerik, melanholik i flegmatik.

Faktorska analiza ispitivanja temperamenta dece ukazuje na sledeće tipove: (a) Lako vaspitljivo dete je dete, koje brzo uspostavlja uredan ciklus zadovoljenja svojih bioloških potreba, koje je dobro raspoloženo i brzo se prilagođava novim iskustvima. (b) Teško dete je dete, koje ima neredovan ciklus bioloških potreba, sporo se prilagođava novim iskustvima i reaguje snažno i negativno. (c) Sporo dete je dete, koje je pasivno, blago i sporo reaguje na okolinu i sporo se prilagođava novim iskustvima.

Psiholozi ukazuju na neophodnost adekvatnih uslova sredine za decu, npr. za aktivno dete je primerenije proživljavanje pola dana na dečjem igralištu nego u malom stanu.

TENTATIVAN - probni, prethodni, eksperimentalni, privremeni.

TEORIJA ETAPNOG FORMIRANJA UMNIH RADNJI - pojam je vezan za sledbenike učenja Vigotskog (Galjperin i dr.) koji razvijaju model učenja koji prolazi kroz šest etapa: (a) motivisanje da se savladaju predviđene operacije, (b) stvaranje orijentacione šeme osnovne aktivnosti, (c) izvođenje operacije u materijalnom (materijalizovanom) obliku, (d) izvođenje operacije uz glasan govor, opis aktivnosti, (e) izvođenje operacije uz govor u sebi (unutrašnji govor), (f) u završnoj etapi interiori-

zovana operacija se izvodi na mentalnom planu, sve sažetije i uopštenije, automatski. Ruski psiho-
lozi posebno ukazuju da se ovom metodom planski i sistematski vodi učenje i razvoj.

TEORIJA IGRE - matematički model koji se koristi u istraživanju konfliktnih situacija i procesa ili procesa i mehanizama donošenja odluka. Pri tome se uzima u obzir interakcija više relevantnih varijabli i izračunava optimalan ishod.

TEORIJA UMA - su misli i uverenja, koja se odnose na misaoni svet. Odnosi se na detetovo poimanje i razumevanje vlastitih mentalnih stanja i mentalnih stanja drugih ljudi.

TEORIJE RAZVOJA - teorija o psihičkom razvoju ima veoma mnogo, a tome treba dodati da o razvoju govore i teorije ličnosti. Razvojna teorija je sistematski niz tvrdnji i principa, sa kojima autor objašnjava razvoj pa oblikuje okvir za postavljanje hipoteza, koje je potrebno u istraživanjima potvrditi. *Psihoanalitička teorija* razvoj deli na faze polazeći prvenstveno od psihoseksualnog razvoja, ali kako proučava i razvoj ličnosti iz toga proizilaze određene sugestije i za vaspitanje i obrazovanje. Sledbenici psihoanalize dali su i teoriju psihosocijalnog razvoja deteta - gde se posebno ističe *Eriksonova periodizacija* koja daje razvojne zadatke za osam faza koji mogu imati pozitivne/ negativne ishode i posledice. *Pijažeoova teorija* govori o stadijalnosti intelektualnog razvoja, *Kolbergova* o stadijalnosti moralnog razvoja, *Vigotski* daje *kulturno-istorijsku teoriju* razvoja koja kao ključ za razumevanje psihičkog razvoja uzima učenje, vaspitanje i obrazovanje (socijalni konstruktivizam) - proces interiorizacije. Iz ovog učenja proizašla je teorija etapnog formiranja umnih radnji. Navedene i druge teorije razvoja sve više uvažavaju društvenu prirodu čoveka i ukazuju da su vaspitanje i psihički razvoj međusobno povezani i zavisni.

TEORIJE UČENJA - postoji više prilaza problemima učenja. Prvu grupu teorija čine one koje učenje objašnjavaju specifičnim asocijacijama (uslovljavanjem, operantnim učenjem, zakonom efekta). Druge vide učenje kao opštu i celovitu promenu strukture (geštalta). Kognitivna teorija naglašava da je učenje proces saznanja a ne sticanje novih odgovora (reakcija). Po ovoj teoriji uviđanje je osnova procesa učenja (čime se približava geštalt teoriji). Kulturno - istorijski prilaz govori o procesima interiorizacije/eksteriorizacije, i iz njega proizilazi teorija etapnog formiranja umnih radnji.

TERATOGEN - je činilac, koji uzrokuje malformacije; koji prouzrokuje nakaznost ploda; npr. teratogeni lekovi (talidomid); teratogena oboljenja (rubeole).

TERATOGENEZA - je nastajanje malformacija.

TEST - merni instrument sastavljen od niza zadataka (problema), sistematski odabranih, pomoću kojih se na objektivni način, na uzorku ponašanja, ispituju (mere) sposobnosti, osobine ličnosti ili znanje pojedinca. Da bi test bio standardizovan merni instrument potrebno je da poseduje merne karakteristike: validnost, pouzdanost, osetljivost i objektivnost, da ima standardizovano uputstvo za zadavanje i ocenjivanje i norme za vrednovanje dobijenih podataka

TESTIRANJE HIPOTEZE - proveravanje radne hipoteze i dobijanje povratnih informacija; u psihometriji nulta hipoteza se proverava kao definisana i operacionalizovana pretpostavka koja se testira pomoću statističko-matematičkih modela opisa i zaključivanja.

TEŽNJA - opšti izraz za usmerenost ponašanja koja proizilazi iz nagona i motiva; ona nije, kao želja, usmerena ka određenom objektu već ka nekoj vrsti objekata i situacija.

TIPOLOGIJA LIČNOSTI - klasifikovanje pojedinaca na osnovu dominantnih osobina ili oblika ponašanja u tipove. Tipologije su najčešće bile zasnovane na psihičkim osobinama i telesnoj konstituciji. Najstarija je Hipokratova tipologija temperamenta koja u osnovi razvrstava pojedince prema dimenzijama: emocionalnost / neemocionalnost, promenljivost / nepromenljivost. Pavlov je te dve dimenzije spojio u jedinstvenu dimenziju stimulacija / inhibicija. Jung svoju tipologiju razvija duž dimenzije ekstravertnost / introvertnost. Međutim, u savremenoj psihologiji češće se koristi pojam sindromni tip ličnosti - u kome se povezano javlja više osobina, ali ni jedna nije posebno dominantna.

TIP LIČNOSTI SA NEGATIVNOM EMOCIONALNOŠĆU - je agresivan, otuđen, sklon rizik i ima nisku kontrolu nad ponašanjem.

TIP LIČNOSTI SA POZITIVNOM EMOCIONALNOŠĆU - ima primerenu kontrolu nad svojim ponašanjem, pretežno pozitivno reaguje na ljude, stvari i događaje.

TIP DOBRO PRILAGOĐENE LIČNOSTI - je fleksibilna ličnost, relativno ekstravertna, saradljiva, savesna, emocionalno stabilna i otvorena za iskustva.

TIP LIČNOSTI SA NEDOSTATKOM KONTROLE - je srazmerno ekstravertan, umereno emocionalno stabilan i otvoren za iskustva i nesaradljiv i nesavesan.

TIP LIČNOSTI SA PRETERANOM KONTROLOM - je relativno saradljiv, savesan i otvoren, introvertan i emocionalno labilan.

TOLERANCIJA DVOSMISLENOSTI - prihvatanje alternativnih mogućnosti, činjenice da je situacija ili funkcija objekta dvosmislena; osoba sa niskom tolerancijom dvosmislenosti se pokazuje u težnji da sve vidi kao crno/belo; ličnost sklona kreativnosti pokazuje toleranciju dvosmislenosti.

TOLERANCIJA FRUSTRACIJE - (v. FRUSTRACIONA TOLERANCIJA)

TONSKA MEMORIJA - (v. MEMORIJA)

TOPOLOŠKA PSIHOLOGIJA - (K. Levin) opis i klasifikacija psiholoških fenomena polazi od topologije ličnosti; ova psihologija se bavi dinamičkim odnosima u okviru strukture ličnosti, polja ponašanja, kao i međusobnim dinamičkim odnosima. Ličnost se sastoji iz senzomotornog dela koji održava vezu između okoline i unutrašnjeg dela ličnosti (motivacije, emocija, s jedne, i stavova, mišljenja i ponašanja, s druge strane).

TRAG - (v. ENGRAM)

TRANSFER - prenos, dejstvo ranijeg učenja (vežbanja) na kasnije učenje i kasnije aktivnosti. Može biti pozitivan, poboljšavati novo učenje i negativan (interferencija), ometati učenje nove aktivnosti. Ako su poboljšanja u kognitivnoj operaciji govorimo o transferu učenja. Ako su operacije afektivno-konativne, govorimo o transferu emocionalnih odnosa. Ako se prenosi uvežbanost s jedne strane tela na drugu govorimo o bilateralnom transferu. Transfer ima veliki značaj za vaspitno-obrazovni proces jer se na pretpostavci da će se transfer događati zasniva školovanje.

TRANSVERZALNI PRISTUP - horizontalni presek, istraživanje psihičkih pojava (zavisnih varijabli) na ispitanicima različitog uzrasta u približno isto vreme i na osnovu dobijenih podataka utvrđuje veza uzrasta sa tim pojavama. Postupak je ekonomičan i prikladan za ispitivanje opštih zakonitosti psihičkog razvoja. Ograničenja postupka su pojave generacijskih razlika među subjektima koji se porede, što se pokazalo kao nedostatak pri ispitivanju intelektualnog razvoja.

TRANSFORMACIONA PRAVILA - (Čomski) predstavljaju niz pravila, vezanih za sredstva usvajanja jezika, po kojima se površinska struktura jezika menja u dubinsku strukturu, za koju dete ima urođeno razumevanje.

TRANZITIVNOST - jedna od osobina logičkog odnosa elemenata skupa; ukazuje na pravac prohodnosti odnosa. Na primer: ako A stoji u određenom odnosu sa B a B stoji u istom takvom odnosu sa C, onda A stoji u istom takvom odnosu prema C. Za razliku od fizičkih kvaliteta koji su tranzitivni, psihički kvaliteti ili aktivnosti ne moraju nužno da budu tranzitivni.

TRIZOMIJA - je numerička aberacija, aneuploidija, hromozoma pri kojoj se u diploidnoj telesnoj ćeliji umesto para nalaze tri pojedinačna hromozoma. U ukupnom broju ćelija ima jedan hromozom više od normalnog broja za tu biološku vrstu, a fenotipski se to odražava kao određeno oboljenje.

U

UČENIČKI STIL - (v. KOGNITIVNI STIL)

UČENJE - saznajni proces koji dovodi do relativno trajnog menjanja ponašanja pojedinca pod uticajem njegove prethodne aktivnosti (opažanja i vežbe/treninga).

UČENJE PUTEM POUČAVANJA - poučavanje je navođenje učenika na učenje bilo koje vrste, a sa ciljem da se kod njih izazovu promene u ponašanju.

UDALJAVANJE IZ SITUACIJE - je blaži oblik "kažnjavanja", sa kojim dete udaljavamo iz situacije, u kojoj se vlada neprimereno, dok ne pokaže spremnost, da će se vladati na prihvatljiv način.

UMENJE - umešnost, ovladavanje aktivnostima koje su potrebne i kao samostalne i za ovladavanje i izvođenje drugih aktivnosti; bazična obrazovna umenja su: čitanje, pisanje, sabiranje, oduzimanje, pravopis, i dr.

UMNI RAD - intelektualni rad, pojam se koristi da označi psihonervnu aktivnost koja se najvećim delom zbiva u korteksu. Za to vreme hemijska energija se pretvara u bioelektričnu.

UMOR - predstavlja reverzibilno pogoršanje spremnosti ili mogućnosti za rad određene vrste koje nastaje zbog same aktivnosti. Kao psihološki fenomen umor je veoma kompleksan doživljaj: nelagodnosti, bezvoljnosti, iscrpljenosti, koji podstiče da se aktivnost prekine ili promeni.

UNUTRAŠNJA EFIKASNOST - vaspitno-obrazovnog procesa: izražena je uspehom učenika koji pokazuje u kom stepenu su ostvareni ciljevi nastave (školski uspeh se najčešće izražava prosečnom ocenom učenika). Međutim, efikasnost nastave se proverava i preko spoljašnje uspešnosti - iznosa transfera, nivoa uspešnosti u nastavku školovanja i na poslu.

UNUTRAŠNJI RADNI MODEL (URM) - u afektivnoj vezanosti deteta sastoje se od tri osnovne komponente: *model druge osobe* (da li je raspoloživa kada treba ili nije), *model sebe* (da li je vredan-a nečiji-jeg staranja ili nije) i *model odnosa*. Svaki unutrašnji radni model je, po Bolbiju prilično verna slika onoga što se stvarno događa u socijalnoj ravni.

UOPŠTAVANJE - (v. GENERALIZACIJA)

UPITNIK - tehnika psihološkog istraživanja u kojoj se pitanja i odgovori daju pismeno; sistem pitanja sastavlja se po određenim principima i uz proveru mernih karakteristika instrumenta; upitnik može biti otvorenog tipa (slobodni odgovori) i zatvorenog tipa (izbor od ponuđenih odgovora)

URAVNOTEŽENOST - (ekvilibrir, Pijaže) je kognitivno stanje, u kome postaju asimilacija i akomodacija uravnoteženi i pojedinac može prilagođeno odgovoriti na stimulaciju okoline. Predstavlja neprestanu interakciju između detetovog mišljenja i realnosti.

USLOVLJAVANJE - jednostavni oblik učenja koji dovodi do stvaranja uslovnog odgovora (reakcije); procesom klasičnog uslovljavanja dolazi do povezivanja neke reakcije sa stimulusom koji je ranije nije izazivao, ali se ponavljano javljao, istovremeno ili nešto pre, sa stimulusom (bezuslovnom/primarnom draži) koji izaziva tu reakciju.

USPEH - u pojmu uspeha sadržano je i subjektivno osećanje koje prati rezultat, subjektivna samocena da je rezultat povoljan, jer se to povezuje sa nivoom aspiracije; uspešnost se odnosi na efikasnost, odnos uloženog rada prema ishodima, rezultatima.

USPRAVNI HOD - ljudska odlika; uspravan hod se smatra ključnom fazom u evoluciji, razvoju čoveka; prohodavanje predstavlja prekretnicu u dečjem razvoju jer ima značajne psihološke posledice. Hod nastaje kao rezultat sazrevanja u prvih 60 nedelja života, obučavanje ne ubrzava prohodavanje; tek od nastanka senzitivnog perioda obučavanje daje efekte.

UŠTEDA - "ušteda" u vremenu ili broju ponavljanja na osnovu koje se određuje mera zadržavanja (retencije), odnosno stepen zaboravljanja, kada se primenjuje metoda uštede koja se zasniva na ponovnom učenju nakon protoka vremena. Na osnovu razlika u vremenu učenja ili broju ponavljanja između originalnog i ponovnog učenja određuje se iznos zadržanog/zaboravljenog (na pr. ako je originalno učenje zahtevalo 10 ponavljanja, a ponovljeno samo 4, to znači da je 40% bilo zaboravljeno a 60% "ušteda").

UTISKIVANJE - (imprinting) ušampavanje, vrsta ranog učenja koju odlikuje brzo sticanje a sporo gašenje (zaboravljanje); mehanizam je biološki važan jer omogućava mladunčetu zapamćivanje i identifikaciju roditelja. (Utiskivanje je opisao K. Lorenz navodeći da je slučajnošću bio jedini objekt koji su videli tek izlegli pačiči što je dovelo do utiskivanja i aktivnosti upornog praćenja naučnika kao "majke").

UVERAVANJE - ubeđivanje, proces kojim se postiže da neko drugi prihvati razloge i dokaze za neku tvrdnju, predlog; ubeđenje se zasniva na racionalnoj argumentaciji ali i emocionalnom odnosu.

UVID - shvatanje bitnih elemenata u problem situaciji, uočavanje relacija između dva ili više elemenata situacije, što su i bitne odredbe inteligencije.

UVIDANJE - nagla reorganizacija svesti, proces pomoću koga smisao, značenje, sklop, situacija ili upotreba nekog predmeta postaju jasni; za iznenadno uviđanje koristi se termin inspiracija ili iluminacija; geštaltisti njime označavaju smislaono učenje u kome su misaoni procesi konstruktivnog karaktera, u onoj meri koliko to situacija zahteva.

UZDRŽANI TIP LIČNOSTI - ima visoku kontrolu nad svojim ponašanjem, izbegava rizike i nanošenje štete drugim i nije socijalno ekspanzivan.

UZOR - model, ono što treba kopirati; mala kopija stvarne stvari.

UZORAK - a. Reprezentativni uzorak je deo populacije koji po svojim svojstvima i obeležjima može da predstavlja osobine populacije u celini. Tako će zaključci do kojih se došlo na osnovu uzorka biti valjani za celu populaciju. Populacija može da se odnosi na ljude, predmete, događaje, operacije, i dr. Što je uzorak reprezentativniji, to su i zaključci valjaniji. Zbog toga je primena metoda za izbor uzorka važan sastavni deo svakog istraživanja. b. Uzrasni uzorak u razvojnoj psihologiji je prikupljanje podataka kod jednako starih grupa ispitanika, koje pripadaju različitim generacijama, pa podatke od tih grupa prikupljamo u različito vreme. c. Pristrasni uzorak je greška pri izboru ispitanika: u studiji nije izabran reprezentativni uzorak populacije.

UZRAST - u psihologiji se najčešće uzima kao hronološki uzrast, vreme od rođenja pa do određenog trenutka; starost; različiti uzrasti određeni su periodizacijom (v. MENTALNI UZRAST).

UZROK - pojava koja prethodi, proizvodi posledicu (efekat).

V

VALIDNOST - valjanost, svojstvo koje ukazuje da je proces zaključivanja ispravan. Test (instrument) je valjan ako zaista meri ono čemu je namenjen.

VARIJABLA - promenljiva, je pojava koja nema stalno određene vrednosti u pojedinim situacijama tj. može promeniti vrednosti kod pojedinih dimenzija, koje proučavamo; *kontrolna*: relevantni faktor, pojava koju eksperimentator ne uvodi jer ona već postoji i mora se kontrolisati da se ne bi njen uticaj pripisao eksperimentalnom faktoru; *zavisna*: pojava koja se u eksperimentu posmatra i meri da bi se odredilo koji su uslovi povezani sa tim promenama; *nezavisna*: ona se u eksperimentu varira (uvodi, izvodi) da bi se videlo koliko i kako utiče na ispitivanu pojavu (zavisnu varijablu).

VASPITANJE - najširi pedagoški pojam koji obuhvata proces i uslove ali i rezultate formiranja ličnosti u socijalnoj sredini, najčešće uz njeno aktivno učešće. Vaspitanje je deo šireg procesa razvijanja pojedinca kao društvenog bića - namerna socijalizacija.

VERBALNI FAKTOR - sposobnost da se uspešno rešavaju problemi koji obuhvataju verbalne simbole.

VERBALNO UČENJE - učenje da se verbalno odgovara na verbalne stimuluse; javlja se u dva osnovna oblika: (a) memorisanje, mehaničko učenje i (b) učenje sa razumevanjem, uviđanjem odnosa.

VEŠTINA - određeni sled operacija koji se skladno izvodi; razlikujemo motorne i verbalne veštine. Veštinu odlikuje fleksibilnost da se može ispoljiti ne samo u naučenim već i u izmenjenim uslovima.

VEŽBA - ponovljeno izvođenje jedne radnje u cilju učenja, uz poznavanje načina izvođenja i pojačanje tih reakcija. Učinak vežbe se mora kontrolisati u naučnim istraživanjima, da ne dođe do promena u spontanim odgovorima ispitanika, koju je prouzrokovalo ponovno izlaganje istom ispitnom materijalu. Učinak vežbe je kad ispitanici u istraživanju nauče tačne odgovore ili veštine, što im pomaže da brže i efikasnije reše zadatke testa.

VIZUELAN - pripada viđenju, iskustvo koje pripada čulu vida.

VIZUELIZACIJA - sposobnost za vizuelno zamišljanje; vizuelna (re)prezentacija predmeta i događaja.

VLASTITOST - svest o sebi, struktura koja objedinjuje sve aspekte ličnosti u jednu celinu, otuda je ovom pojmu blizak pojam integritet ličnosti.

VOKALIZACIJA - glasovni fenomen u prelingvističkoj fazi razvoja govora koji počinje sa 2/3 mesecom a posebno je izražen oko 8/10 meseca. Vokalizacija počinje sa osnovnim vokalima a zatim se kombinuju vokali sa konsonantima. Ova predvežba audio-artikulacionih procesa je polazna osnova za razvoj jezika i govora jer se preko sistema povratne sprege govorna aktivnost usmerava i sužava na okvire fonema maternjeg jezika. Na vokalizaciju utiču sazrevanje i sredina.

VOLJA - sposobnost da se izvrši izbor i da se započne namerna aktivnost; sposobnost za kontrolisanje nekih impulsa i oslobađanje drugih.

VOLJNA RADNJA - namerna akcija, aktivnost kojoj prethodi preferencija i izbor cilja.

VREDNOVANJE - evaluacija, merenje i ocena postignuća vaspitno-obrazovnih ciljeva - koja uzima u obzir uslove koji su (ne)povoljno delovali na rezultate.

VREDNOSNE ORIJENTACIJE - složene dinamičke strukture koje se formiraju i menjaju u socijalnoj komunikaciji i izražavaju (pr)ocenu subjekta o svemu sazatom. U skladu s tim su reakcije, pa su vrednosti izvor motivacije ličnosti.

VREME REAKCIJE - interval između stimulusa i početka reagovanja subjekta. Vreme reakcije zavisi od vrste i kompleksnosti signala, s jedne, i karakteristika subjekta, sa druge strane.

VRŠNJAK - pojam koji se u užem značenju upotrebljava za oznaku jednakosti u godinama; u širem značenju znači jednak (ne samo u godinama).

VRŠNJAČKA KULTURA - (Corsaro) znači strukturu međusobnih odnosa, koji uključuju kako interakcije među vršnjacima tako i interakcije sa odraslima, i učenje, koje uključuje pre svega međusobno razumevanje, recipročne i otvorene komunikacije.

VRŠNJAČKE SOCIJALNE GRUPE - grupe pojedinaca, za koje je karakterističan određeni stupanja recipročnog uticanja jednog na drugog.

Z

ZABORAVLJANJE - gubljenje sposobnosti da se nečeg setimo, da nešto prepoznamo ili učinimo; pojava da tragovi pamćenja nisu dostupni pa se gubi, privremeno ili trajno, nešto što je ranije naučeno.

ZADATAK - zahtev koji izvršiocu postavlja neko drugi ili on sam. Zadatak uključuje cilj, uslove (dato i zadato). Kada zadatak prihvatimo i rešavamo on postaje logičko-psihološka kategorija.

ZADRŽAVANJE - retencija onog što je prethodno naučeno, pa su stečene reakcije ili znanja pristupačna u kasnijoj prilici.

ZAKON EFEKTA - učenje, učvršćivanje reakcije koja je nagrađena, dovodi do cilja, zadovoljenja motiva; izbegavanje reakcija koje su kažnjene.

ZAVISNOST - obim u kome se članovi jedne grupe oslanjaju jedni na druge u obrazovanju svojih pojmova o (društvenoj) stvarnosti; odsutna individualnost, nezavisnost.

ZAVISNOST OD POLJA - kognitivni stil: koliko ličnost u proceni nejasne situacije zavisi od opažajnog polja. Zavisni su manje uspešni u analitičkoj obradi polja, manje fleksibilni i sporiji u zaključivanju, više se orijentišu na druge kao izvore informacija.

ZIGOT - je oplođen ženski gamet koji nastaje spajanjem muškog i ženskog gameta, odnosno, spermatozoida i jajne ćelije; zigot je diploidna ćelija, nastala udruživanjem ženske i muške polne ćelije, dok se ne podeli.

ZNAK - simbol koji predstavlja zamenu za nešto drugo. Čovek posebno koristi znakove u procesu mišljenja (predstave, reči, pojmove).

ZNANJE - poznavanje i razumevanje činjenica, odnosa, pravila, metoda, i dr. (pojedince ili kulture).

ZNAČAJNI DRUGI - osobe koje su uzor, prama kojima su usmerena pozitivna očekivanja, od kojih dolaze povratne informacije o našem ponašanju.

ZNAČENJE REČI - signifikantna funkcija govora: reči su nosioci pojmova - uopšteno odražavanje stvarnosti.

ZONA NAREDNOG RAZVITKA - pojam kojim Vigotski označava preduslov da obuka, učenje vodi za sobom razvoj; učenje može da budi i razvija ceo niz funkcija koje se nalaze u zoni narednog razvitka ako se deci daju zadaci takve težine koji su izazov, nov problem i koje ono može da reši uz malu pomoć i podršku - umesto da se daju zadaci koje rešava bez ičije pomoći (zona aktuelnog razvitka). Zona narednog razvitka je razlika između: (a) onoga što dete/učenik može da dostigne individualno i (b) onoga što dete/učenik može da dostigne u saradnji sa sposobnijim drugima. Međutim, da bi se kvalifikovalo kao zona narednog razvitka, vođenje mora biti internalizovano, da je intrapsihološko tako da se izvođenje na višem kognitivnom nivou deteta javlja nezavisno od te socijalne inerpshološke interakcije sa sposobnijim drugim ili drugima.

ZOOPSIHOLOGIJA - sistematsko proučavanje psihičkog života životinja u filogenetskom i ontogenetskom pristupu.

ZRELOST - pojam koji se koristi u više značenja: (a) kao najsavršeniji oblik ponašanja kojim se završava dobro usmeren razvojni proces; (b) relativna zrelost - kao ponašanje koje je zrelo u odnosu na uzrast; (c) kao biološka spremnost organizma za novo ponašanje; (d) zrelost kao pripremljenost ili gotovost za npr. školovanje, koja uključuje sazrevanje i potrebno iskustvo; (e) kao status odraslog, kada pojedinac dostiže nivo delovanja odraslog (telesnog, intelektualnog, emocionalnog, socijalnog i moralnog), približno između 21. i 65. godine života. Zrelost se ne dostiže istovremeno na svim područjima.

ZRELOST LIČNOSTI - stepen postignute ravnoteže između identiteta i integriteta jedne ličnosti; pojam označava stepen ostvarenog sklada između razvojnih potencijala i postignuća i uspešnosti integracije u društvenu sredinu vođenjem računa o osnovnim normama i vrednostima sredine kojoj ličnost pripada.

ZRENJE - sazrevanje, one razvojne promene koje podstiče faktor nasleđa; proces postizanja zrelosti koji prati princip istovetnosti razvojnog reda.

Ž

ŽELJA - o želji je reč kada se uz doživljaj potrebe (nagon) javi predstava o privlačnom cilju koji može da zadovolji datu potrebu.

ŽENEVSKA ŠKOLA - (Pijaže) - zastupa tezu da je učenje subordinirano razvoju i može menjati svoje mehanizme u zavisnosti od određenog nivoa razvoja; razvoj se odvija po sopstvenim zakonitostima biološke i socijalne prirode.

ŽIVOTNA FILOZOFIJA - obuhvata osnovne ciljeve života i težnju ka ostvarenju tih ciljeva. Ona određuje misaone tokove i karakteristične oblike ponašanja i u njenoj osnovi se nalazi vrednosni sistem ličnosti. U Levinsonovom modelu razvoja predstavlja temeljne načine življenja pojedinca, koji uključuju različite socijalne uloge, lične preferencije, uverenja, vrednosti.

ŽIVOTNI CIKLUS - je pojam kojim se označava ciklično kretanje fizioloških promena u životu pojedinca: rođenje, rast, sazrevanje, starenje, smrt. Pojam ne uključuje socijalne interakcije i individualne varijacije ličnosti.

ŽIVOTNO DOBA - starost, hronološki uzrast.

ŽIVOTNI PROSTOR - označava ukupno shvatanje sveta pojedinca u kome on postoji i u kome se ponaša. U životnom prostoru i zamišljene pojave imaju bar jednaku važnost kao i stvarne.

ŽIVOTNI PUT - pojam kojim se označava mnoštvo različitih tendencija i linija razvoja jedne iste ličnosti u interakciji sa sredinom koja je okružuje. Polazeći od višedimenzionalnosti životnog puta ruski psiholog Kon određuje razvojnu psihologiju kao nauku koja proučava "individuu koja se razvija u svetu koji se menja".

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

159.922

БРКОВИЋ, Алекса Д., 1937-
Razvojna psihologija / Aleksa D. Brković.
- Čačak : Regionalni centar za profesionalni
razvoj zaposlenih u obrazovanju, 2011
(Čačak
: Svetlost). - 430 str. : ilustr. ; 25 cm

Tiraž 300. - Rečnik psiholoških pojmova: str.
365-430. - Bibliografija: str. 359-364.

ISBN 978-86-911757-4-0

a) Развојна психологија
COBISS.SR-ID 181798924