

Prof. dr Nada Korać

RAZVOJNA PSIHOLOGIJA
Izabrane teme za studente pedagoškog fakulteta

PSIHIČKI RAZVOJ U DETINJISTVU I MLADOSTI

UVODNA RAZMATRANJA

Pojam razvoja u psihologiji

Da bismo definisali razvoj, moramo da definišemo ono što je u osnovi razvoja. O razvoju saznajemo na osnovu *promena*. Promene su rezultat razvoja, a nas interesuje šta je u osnovi tih promena. Moramo razlikovati razvojne promene od svih drugih vrsta promena. Pojam razvoja je širi od pojma razvojnih promena jer u sebe uključuje dve vrste promena: *razvojne promene* i *promene nastale rastom*.

Rast podrazumeva promene kvantiteta bez promene strukture (npr. rast kose). Ove promene su kontinuirane, dok su razvojne promene diskontinuirane (skokovite) i kvalitativne.

Razvojne promene podrazumevaju:

1. *Kvalitativnost* (podrazumeva diskontinuitet, skokovitost)

Razvoj se odvija kroz različite stadijume koji pripremaju jedan drugi, ali se kvalitativno razlikuju.

2. *Ireverzibilnost* (nepovratnost)

Razvojne promene su samo one koje su nepovratne (npr. pubertetske promene, bore). Karakteristika živog sistema je da u toku svojih razmena sa sredinom može da se menja i prolazi kroz ireverzibilne promene, a da se pri tom ne raspadne (otvoren sistem, za razliku od npr. mašine – zatvorenog sistema – kod koje ireverzibilne promene prouzrokuju kvarove).

3. *Kumulativnost* (nagomilavanje)

Kvalitativne promene (skokovite) javljaju se kao rezultat nagomilavanja, generacije promena, s tim da u slučaju razvojne promene dolazi do kvalitativnog skoka u odnosu na promene koje su je pripremile. Može se zaključiti, dakle, da se pojam razvoja odnosi samo na razvoj živog sistema (organizam i psihički sistem kao njegov podsistem).

Literatura:

Matejić, Z. Prilog naučnom zasnivanju pojma razvoja u psihologiji, *Psihologija*, 1976, 1-2, str. 117-123.

Langer, Dž. *Teorije psihičkog razvoja*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1981, str. 11-24.

Pitanje usmerenosti i činioci razvoja: teorijski pristupi

Teorije razvoja razlikuju se, između ostalog, i po tome kako tretiraju pitanje usmerenosti razvoja – jedan od fundamentalnih problema razvojne psihologije. Još ne postoji opšta teorija razvoja koja bi objasnila razvoj jedinke kao celine. Teorije se po pravilu bave jednim aspektom razvoja, npr. ličnošću (Frojd) ili intelektualnim razvojem (Pijaže).

Po Frojdovoj (*Sigmund Freud*, 1856 - 1939) **psihoanalitičkoj teoriji**, ličnost prolazi kroz niz faza i, kao rezultat toga, dolazi do stadijuma zrelosti. Ako se psihička energija veže (fiksira) za probleme karakteristične za određenu fazu, odrasla ličnost je nezrela, tj. neurotična ličnost. Normalni razvoj, s druge strane, rezultira zreloom, uravnoteženom ličnošću.

Žan Pijaže (*Jean Piaget*, 1896 – 1980) je po obrazovanju biolog i njegova **strukturalistička teorija** se u velikoj meri zasniva na idejama iz biologije. Svaki organizam donosi na svet nasleđenu organizaciju (fizičku i psihičku), a da bi opstao on se adaptira i menja tu prvobitnu organizaciju da bi što bolje funkcionisao. U toku razvoja, po Pijaže, dolazi do niza kvalitativnih i ireverzibilnih promena. Sve one vode boljem prilagođavanju i funkcionisanju sistema. Uprkos mnogim i značajnim međusobnim razlikama, i Frojdova teorija ličnosti i Pijažeova teorija razvoja inteligencije zasnivaju se na ideji razvojnih *stadijuma* sa nepromenljivim redosledom, koji predstavljaju put ka zrelosti. Obe ove teorije, dakle, podrazumevaju da je razvoj *usmereno kretanje* ka zrelosti.

Američki **teoretičari učenja**, naslanjajući se na tradiciju *bihejviorizma*, uglavnom smatraju da ne postoji određeni razvojni put (unapred fiksiran), koji svaka jedinka mora da prođe da bi dostigla zrelost. Svako ponašanje se može steći na svakom stupnju razvoja samo ako se na odgovarajući način nauči, tj. ako su dobre tehnike obučavanja. Ove teorije ne podrazumevaju usmerenost razvoja, što je suštinska razlika između njih i pomenutih evropskih teorija (Frojd, Pijaže).

Promene nastale isključivo učenjem nisu razvojne, jer nisu ireverzibilne (ono što se nauči, može se zaboraviti), ne moraju biti kumulativne (mogućnost učenja "iz jednog puta", kao kod emocionalnog uslovljavanja) i ne moraju biti kvalitativne (na primer, učenje napamet).

Prema teoretičarima učenja, ključni faktor razvoja je učenje (sticanje, delovanje sredine). Zahvaljujući pravoj tehnici obuke, na svakom uzrastu javiće se bilo koje ponašanje. Razvojne promene se, prema ovim teorijama, kvalitativno ne razlikuju od drugih vrsta promena. Ovakvi teorijski stavovi nastali su u filozofskoj tradiciji *empirizma*, koji iskustvu pripisuje osnovnu ulogu u razvoju, dok se nasleđe kao faktor razvoja odbacuje.

Nasuprot ovom ekstremnom stavu, *nativizam* (nastao u filozofskoj tradiciji *racionalizma*) za ključni faktor razvoja uzima nasleđe (sazrevanje). Savremena istraživanja u razvojnoj psihologiji uveliko su dovela u pitanje obe ove krajnosti tako da se danas govori samo o *relativnom* uticaju ove dve grupe faktora na različite aspekte razvoja.

Pijaže je često neopravdano proglašavan za nativistu. Međutim, ključnu ulogu u razvoju on pripisuje aktivnosti (fizičkoj i mentalnoj) jedinice, koja nije pasivni primalac uticaja sredine (otuda uloga sredinskih faktora izgleda zanemarena). Osnovni pokretač razvoja kod Pijaže je faktor *uravnotežavanja* (ekvibracije). Na svakom stupnju razvoja postoji težnja za uspostavljanjem unutrašnje ravnoteže. Organizam (uključujući i njegov podsistem – psihički sistem) je sistem sa *autoregulacijom*. Načini uspostavljanja ravnoteže na različitim stupnjevima razvoja su različiti. U početku su primitivni, da bi u doba adolescencije sistem postao elastičan i sposoban da na svako remećenje spolja reaguje adekvatno – uspostavljanjem mobilne (pokretne) ravnoteže.

Osim uravnotežavanja (i praktično neodvojivo od njega) deluju i drugi faktori razvoja: maturacija (sazrevanje) i tri vrste iskustva: fizičko, logičko-matematičko i socijalna transmisija (prenošenje).

a) *Fizičko iskustvo* je ona vrsta iskustva koja vodi saznavanju fizičkih osobina objekata (boja, veličina, oblik itd.). Saznanje o fizičkim svojstvima objekata može se, međutim, postići samo ako postoji neka matematičko-logička struktura (npr.

kategorije "okruglo", "uglasto", itd.), u koju može da se uključi (asimiluje) to saznanje.

b) *Logičko-matematičko iskustvo*, za razliku od fizičkog, rezultira u saznanju odnosa između predmeta (npr. dete broji deset kamenčića s leva na desno, pa s desna na levo, zatim ih postavlja u krug i opet broji, da bi konačno formiralo pojam broja 10). Logičko-matematičko iskustvo, dakle, prevazilazi saznanje fizičkih svojstava predmeta. Saznanje nastalo na osnovu ove vrste iskustva je *konstrukcija mišljenja*, ono je posredovano mišljenjem (složenom intelektualnom aktivnošću).

c) Prenosenje iskustva sredine u kojoj dete živi zove se *socijalna transmisija*. Odvija se putem jezika, na dva načina:

- neposredno (usmena objašnjenja, uputstva) – pre svega od strane odraslih,
- posredno (pisani tekstovi) – ovoj kategoriji pripada učenje u užem smislu.

Upravo se činjenica da je Pijaže socijalnoj transmisiji kao faktoru (intelektualnog) razvoja pridavao veoma skroman značaj smatra razlogom zbog koga je često (pogrešno) smatran za nativistu. Međutim, postoje uporedna istraživanja u jednoj oblasti intelektualnog razvoja koju je na psihološki "dnevni red" postavio upravo Pijaže (razvoj tzv. *pojmovi konzervacije* - v. deo o razvoju mišljenja), a koja nedvosmisleno ukazuju na delovanje upravo socijalne transmisije na brzinu razvoja ovih pojmova. Jedno od najpoznatijih i najstarijih takvih istraživanja izvedeno je davno u Meksiku¹, a pokazalo je da je razvoj nekih od pojmova konzervacije (naročito konzervacija mase) brži kod dece iz grnčarskih porodica, nego kod one čije se porodice ne bave ovim zanatom (Price-Williams, Gordon & Ramirez, 1969). U bihejviorističkim terminima ovaj konkretni nalaz bi se objašnjavao *opservacionim učenjem*, no bez obzira na razlike u terminologiji, ovde je svakako reč o mehanizmu nekog vida socijalne transmisije. U svakom slučaju, ovo istraživanje, kao i mnoga druga, ukazuju na značaj delovanja *specifičnog iskustva* karakterističnog za sredinu u kojoj dete živi na njegov razvoj. Uočimo, međutim, da je ovde reč samo o promeni (ubrzavanju) tempa razvoja, ali ne i o preskakanju ili promeni redosleda nekih razvojnih faza.

Literatura:

Mekgark, H. *Razvoj i promena*. Nolit, Beograd, 1978. (II poglavlje, Pojam razvoja, str. 20-53)
Pijaže, Ž. i Inhelder, B. *Intelektualni razvoj deteta*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1978. (str. 113-117)

Literatura za oblasti:

1. Opšte tendencije u razvoju (str. 48-52)
 2. Učenje i sazrevanje kao faktori razvoja (str. 81-86)
- nalazi se u udžbeniku Dr Vera Smiljanić: *Razvojna psihologija*, Beograd, DPS.

¹ Price-Williams, D., Grodon, W. & Ramirez, M. (1969) Skill and conservation: a study of pottery-making children. *Developmental Psychology*, 6,(1), 769.

Senzomotorni razvoj tokom prve godine života

Posle perioda savršene zaštićenosti unutar majčinog tela, dete se rađa adekvatno opremljeno za prilagođavanje spoljašnjem svetu. Da bi mu se u najvećoj mogućoj meri prilagodilo, međutim, neophodne su godine intenzivne interakcije s tim svetom, kroz koju će se postepeno realizovati njegovi potencijali. Tokom prve godine života, razvoj je izuzetno intenzivan u fizičkom, motornom i čulnom domenu. Ovo, sa svoje strane, predstavlja osnovu za razvoj složenijih psihičkih funkcija, čiji se temelji postavljaju upravo u prvoj godini.

Tokom prve godine, dete sve preciznije opaža pojedinačne osobine predmeta (oblik, boju, veličinu ...), a čulni podaci se postepeno integrišu u celovitije "čulne slike" kao rezultat uspostavljanja međučulne kooperacije i čulno-motorne koordinacije (o ovome takođe videti pod naslovom *Razvoj shvatanja prostora, vremena i uzročnosti* u ovom delu priručnika). Sredinom prve godine uspostavlja se selektivna pažnja (usredsređivanje na jedan od elemenata nekog složenijeg prizora, uz zanemarivanje ostalih, manje značajnih), kao prvi korak u perceptivnoj analizi složenijih aspekata realnosti. Sposobnosti takve analize se tokom detinjstva usavršavaju, čemu doprinosi i razvoj drugih mentalnih funkcija (kognicije, mišljenja, govora).

Krajem prve godine, zahvaljujući svim ovim sposobnostima, kao i razlikovanju boja i opažanju dubine (videti detaljnije u tekstu *Pazite na vizualni ponor!* u R. Hock, 2004), dete je u stanju da prepoznaje predmete relativno nezavisno od udaljenosti, ugla posmatranja i osvetljenja. Ovo uspostavljanje **opažajne postojanosti** predmeta predstavlja vrhunac senzomotornog razvoja u ovom periodu, što sa svoje strane omogućuje i početne korake u jednom potpunijem poimanju sveta.

Proces uspostavljanja opažajne postojanosti predmeta je senzomotorni fenomen u pravom smislu reči, jer ključnu ulogu u njemu igraju kako senzorne, tako i motorne aktivnosti deteta: manipulacija u lokomocija.

Manipulacija. Novorođeno dete nema sposobnost voljnog, namernog dosezanja i hvatanja predmeta. Ta sposobnost se razvija postepeno počev od 3. meseca života, kada se čine prvi, neuspešni pokušaji hvatanja predmeta, što detetu polazi za rukom tek tokom 6. meseca, ali bez opozicije palca (koja se javlja tokom 7. meseca). Krajem prve godine, dete uspeva da voljno i precizno planira i izvodi pokrete dosezanja i hvatanja, kao i sistematsko ispitivanje svojstava predmeta (stavljanje u usta, opipavanje, stezanje, bacanje).

Lokomocija. Jedino što novorođena beba u motornom pogledu može da izvede je okretanje i podizanje glave kad leži potrbuške. Krajem prve godine, međutim, deca su po pravilu u stanju da uspravno hodaju, sama ili uz nečiju pomoć. U međuvremenu, voljna kontrola delova tela uključenih u lokomociju odvija se u smeru od glave ka donjim ekstremitetima (*cefalo-kaudalni pravac*), tako da dete prvo može da sedi, pa da stoji, pa da hoda, i to u sva tri slučaja najpre uz potporu a zatim samostalno. Ovaj redosled je postojan (nema izuzetaka), a u vezi s njim je zanimljivo pomenuti da puzanje nije obavezna faza u razvoju uspravnog hoda: mada većina dece puzi neko vreme pre nego što prohoda, neka deca puze tek pošto prohodaju, a neka deca ne puze nikad. U procesu prohodavanja je, po svemu sudeći, presudna uloga sazrevanja, a ne učenja (uvežbavanja). Na ovo ukazuju kako pomenuta postojanost razvojnog reda, tako i uporedni istraživački

podaci: zbog specifičnog načina povijanja i nošenja beba, Hopi Indijanci provode gotovo celu prvu godinu bez mogućnosti praktikovanja pokreta potrebnih za hodenje, a prohodavaju u isto vreme kao i sva ostala deca.

Manipulacija i lokomocija, dakle, predstavljaju ključne korake u uspostavljanju ne samo fizičke autonomije deteta (mogućnost biranja mesta i predmeta svojih radnji), već i njegove kognitivne (saznajne) autonomije. Mogućnosti viđenja prostora i objekata u njemu s mnogih različitih tačaka gledišta, u kombinaciji s mogućnostima manipulativnog ispitivanja tih objekata i njihovih svojstava, osnov su upoznavanja i ispitivanja prostora i predmeta najpre na akcionom, a zatim i ne mentalnom planu.

Literatura: Kondić, K. i Levkov, Lj. Prvih deset godina. SDPS, Beograd, 1992. (str. 19 – 26)

Intelektualni razvoj

1. Pokušaji definisanja inteligencije.

Inteligencija nema neku opšte prihvaćenu definiciju. Postoje psihološke, biološke i pedagoške definicije. Inteligencija je sposobnost za učenje ili sposobnost primene starih iskustava u novim situacijama (pedagoška). Inteligencija je sposobnost prilagođavanja, odnosno sposobnost snalaženja u novim situacijama (biološka). Od više različitih psiholoških teorija, najstarije su Spirmanova (*Spearman*) i Terstonova (*Thurstone*).

Po Spirmanu, inteligencija je sposobnost rešavanja problema uviđanjem ili shvatanjem bitnih odnosa u nekoj situaciji (ova definicija je najviše psihološka).

Po Terstonu, ono što zovemo inteligencijom svodi se na tzv. 7 primarija (faktora). Ne postoji G faktor (opšta inteligencija). Po ovom shvatanju, pojedinac može u jednoj oblasti da dostigne visok nivo, a u drugoj ne, jer postoji više faktora odgovornih za različite sposobnosti.

Po drugom tradicionalnom shvatanju, Spirmanovom, postoji jedan opšti faktor (G-faktor), koji učestvuje u svim intelektualnim aktivnostima, i veći broj specijalnih (S-faktora), koji su odgovorni za uspeh u pojedinačnim, specifičnim aktivnostima.

Na osnovu ova dva (i nekih drugih) shvatanja, konstruišu se i odgovarajući testovi inteligencije, usmereni na otkrivanje primarija, odn. opšteg i specijalnih faktora.

2. Počeci inteligencije

Da li se inteligencija ispoljava od rođenja? Testovima ne možemo meriti inteligenciju malog deteta. Kako se onda utvrđuje javljanje inteligencije? Postoje dva osnovna načina:

I pristup: Ispituju se razne vrste ponašanja deteta i utvrđuju korelacije tih ponašanja sa onim vrstama ponašanja koji se u testovima inteligencije uzimaju kao indikatori inteligencije. Koreliranje postignuća dece merenog skalama psihomotornog razvoja (mere brzinu razvoja različitih psihomotornih funkcija, npr. razvoj dosezanja i hvatanja) sa kasnijim postignućem na testovima inteligencije, pokazalo je beznačajan stepen slaganja (korelacije). Poneke korelacije su čak i negativne. Ovo znači da brzina razvoja psihomotornih funkcija u prve tri godine života nije povezana sa razvojem inteligencije u kasnijim godinama.

Problem sa primenom testova inteligencije na uzrastima mlađim od tri godine sastoji se u tome što su instrukcije (a najčešće i rešavanje zadataka) verbalne, a verbalne sposobnosti na ovim uzrastima nisu dovoljno razvijene. S druge strane, opšte je uverenje da se inteligencija javlja i ranije nego što je dete sposobno da rešava testove inteligencije, ali su oblici njenog ispoljavanja nepoznati. Kako onda testirati inteligenciju na ovim ranim uzrastima? I, kako, uopšte, pratiti razvoj ove sposobnosti koja na različitim uzrastima ima bitno različite oblike ispoljavanja?

To su problemi za koje u okvirima ovog (I) pristupa nema rešenja. Ovim se pristupom nije uspelo pokazati koji su to oblici ponašanja u kojima se prvi put ispoljava inteligencija i kada do ovih ispoljavanja dolazi.

Sušтина ovog pristupa je, dakle, u tome da se, ispitivanjem najrazličitijih ponašanja deteta do tri godine, pronađu ona koja visoko koreliraju sa postignućem na testovima inteligencije. Takva ponašanja, međutim, nisu nađena. U osnovi ovih ispitivanja nije ležala nikakva pretpostavka o prirodi tih prvobitnih ispoljavanja inteligencije.

II pristup: Na osnovu teorijskih znanja i shvatanja o prirodi inteligencije, traga se za specifičnim načinima njenog ispoljavanja na najranijim uzrastima.

Glavni predstavnik ovog pristupa je Žan Pijaže. Po njemu, prva ispoljavanja inteligencije javljaju se na uzrastu od oko 10 meseci. U kojim se ponašanjima ispoljava inteligencija na ovim ranim uzrastima? U svim onim ponašanjima u kojima dete nedvosmisleno pokazuje da razlikuje sredstvo od cilja. Npr. ako se dete igra nekom igračkom, i ona mu se uzme iz ruke i stavi na neku podlogu (npr. čebe) tako da dete ne može da je dohvati, a dete počne da privlači podlogu (sredstvo) da bi dohvatilo igračku (cilj). Pre uzrasta od oko 10 meseci ovakva ponašanja se po pravilu ne javljaju. Treba naglasiti da su ovakva prvobitna ispoljavanja inteligencije zajednička za ljude i antropoidne (čovekolike) majmune. Pijažeove podatke ove vrste je vrlo teško pretočiti u mere koje bi zatim bilo moguće porediti sa merama na testovima i izračunavati korelacije, tako da se to u okviru ovog pristupa i ne radi.

U svojoj teoriji, Pijaže pokazuje kako se kasnija ispoljavanja inteligencije (dakle i ona koja se mogu meriti testovima) nadovezuju na ove prvobitne oblike. Mada svi oblici ispoljavanja inteligencije (sva inteligentna ponašanja) imaju na svim stupnjevima razvoja istu *funkciju* (adaptacija), njihova se *struktura* na svakom od stadijuma kvalitativno menja.

3. Preobražaj inteligencije

Kako praviti testove inteligencije kad se načini njenog ispoljavanja sa uzrastom bitno menjaju? Da bi se to pitanje razrešilo, treba da poznajemo statističke i psihološke veze među njima.

Pijaže smatra da inteligencija prolazi kroz tri razvojna stadijuma:

1. *Senzomotorna inteligencija* (do kraja druge godine)
2. *Period pripreme i organizacije konkretnih operacija* (od kraja druge godine do puberteta). Prva faza u ovom periodu (priprema, konkretnih operacija) zove se predoperaciona faza i traje obično do vremena polaska u školu. Sledeća faza – konkretne operacije – traje do početka puberteta.
3. *Formalne operacije* (od puberteta nadalje)

Svaka faza predstavlja pripremu za sledeću fazu, i sve se međusobno razlikuju po strukturi. Pijaže je osobenosti ovih faza opisivao formalnim modelima iz logike, za koje je u dečjem ponašanju pronalazio konkretne manifestacije. Raspravljajući o stadijumima, on je opisao prirodu zadataka koje dete na svakom nivou može da reši. Pijaže je do svojih podataka dolazio tzv. *kliničkom metodom*, koja je dobila ovo ime zato što se razlikuje od metode testova, kojom se stiče uvid samo u rezultate intelektualne aktivnosti, dok se kliničkom metodom otkrivaju i načini kojima se dolazi do tih rezultata. Pijaže se, dakle, bavio izučavanjem psiholoških veza između načina ispoljavanja inteligencije na različitim stupnjevima. Utvrđivanjem statističkih veza (korelacija) bave se više psihometrijski orijentisani psiholozi. Saradnja između ova dva pristupa nije zadovoljavajuća, što se odražava i na konstrukciju testova inteligencije u razvoju.

4. Razvoj opšte inteligencije i diferencijacija posebnih funkcija

U razvoju inteligencije, paralelno sa uzrastom, sve više se diferenciraju posebne intelektualne funkcije. Izvodeći zakonitosti intelektualnog razvoja iz biološkog razvoja, Pijaže je smatrao da je suština i jednog i drugog u *diferencijaciji* (funkcija, odnosno tkiva

i organa). Ovo je njegov teorijski stav, za koji ima i empirijskih osnova. Siril Bert, britanski psiholog, autor prve britanske revizije Bine-Simonove skale (testa inteligencije), na osnovu ispitivanja ovim testom došao je do nečega što bi se moglo smatrati empirijskim podatkom u prilog teze o diferencijaciji: rezultati njegovih merenja postignuća dece različitih uzrasta ukazali su na to da sa uzrastom raste i količina postignuća koje je moguće objasniti grupnim faktorima. Kod starije dece češće su i upadljivije razlike u postignuću na pojedinim zadacima, dok su kod mlađe dece rezultati znatno ujednačeniji.

Hipoteza o diferencijaciji posebnih sposobnosti u toku razvoja inteligencije na ovaj način je dobila i izvesnu empirijsku podlogu.

5. Brzina razvoja inteligencije

Kad je Bine napravio prvi test inteligencije pošao je od toga da se ona povećava sa uzrastom. Da li je tempo njenog razvoja linearan ili skokovit, i da li je ujednačen za sve funkcije ili ima funkcija koje se brže razvijaju i pre završavaju razvoj nego druge?

Bez obzira na ove razlike u tempu razvoja pojedinih sposobnosti, kada se može reći da je razvoj inteligencije završen? Uglavnom, prevladuje shvatanje da se to zbiva do 16. ili 18 godine, mada francuski psiholozi Zazo (*Zazzo*) i Valon (*Wallon*) smatraju da i posle ovih uzrasta dolazi do nekih specifičnim promena u inteligenciji (rezultati školovanja i sl.), koje je, međutim, nemoguće registrovati postojećim testovima (za to bi bili potrebni posebni testovi).

6. Činioci razvoja inteligencije

Činioci razvoja mogu se svesti na nasleđe, aktivnost subjekta i delovanje sredine. U proučavanju razvoja inteligencije bilo je dosta diskusije o tome šta je određuje. U davna vremena preovlađivalo je nativističko shvatanje. I sam Bine je u suštini bio nativista: njegov test inteligencije imao je za cilj da meri čistu inteligenciju, nepomešanu sa uticajem iskustva.

Nativizam je kasnije dobio svoju finiju varijantu: naš potencijal je ono što je nasleđeno, a da li će se on potpuno razviti zavisi od drugih faktora. Osim Binea, u suštini nativističko gledište (da je moguće meriti "čistu" inteligenciju nezavisno od uticaja sredine) zastupao je i R. Katel, čija je ideja bila pravljenje testova inteligencije "nezavisnih od kulture" (sredine). Međutim, budući da se inteligencija ne razvija u vakuumu, isključiti "kulturu" iz testova inteligencije, znači u suštini isključiti samu inteligenciju.

Osavremenjena nativistička gledišta dobijaju u poslednje vreme na snazi i dobijaju potvrde u korelacionim istraživanjima empirijskog tipa (npr. korelacija u inteligenciji između srodnika je sve veća što je stepen srodstva veći). Ovakva shvatanja podrazumevaju aditivnost između faktora nasleđa i sredine, a zanemaruju interakciju između ovih faktora. Ideja o aditivnosti podrazumeva da se svi sredinski faktori sabiraju, a ne da uzajamno deluju. Daleko uverljivije, međutim, deluje shvatanje po kome je delovanje različitih sredinskih faktora na razvoj rezultat interakcije tih faktora (pri čemu jedni modifikuju druge, umesto da se prosto sabiraju). Isto važi i za odnos između sredinskih i naslednih faktora: različiti genotipovi na iste sredinske uslove reaguju različito, isti genotip na različitim stupnjevima razvoja reaguje različito na iste uticaje.

Fenotip je, dakle, uvek proizvod međusobnog delovanja genotipa (na određenom razvojnom stupnju) i uticaja sredine. Novija nativistička gledišta o kojima je reč, međutim, nastoje da apsolutizuju ulogu nasleđa, i za to se koriste rezultatima nekih empirijskih istraživanja. Jedno od takvih istraživanja je ono u kome je pokazana visoka korelacija između inteligencije identičnih blizanaca koji su gajeni u različitim sredinama. Jedan autor (Dobžanski), koji ne odbacuje ulogu nasleđa ali je protiv njene apsolutizacije, komentariše te nalaze na sledeći način: blizanci o kojima je reč žive u sredinama među kojima razlike nisu velike. Porodice njihovih usvojitelja su vrlo slične (socijalno) tako da i sredinski uslovi povećavaju korelaciju. U prilog ovakvim, složenijim koncepcijama o međusobnoj interakciji činilaca razvoja inteligencije, govori i sledeća tabela, sačinjena na osnovu rezultata velikog broja korelacionih istraživanja u ovoj oblasti (o ovom pitanju može se više pročitati u tekstu *Rođeno prvo, rođeno pametnije?* u R. Hock, 2004).

GENETSKE I SREDINSKE DETERMINANTE RAZVOJA

Korelacije između skorova inteligencije kod osoba različitog stepena srodstva

Krvno srodstvo	Korelacija IQ
Nesrodni parovi	- 0.01
Usvojitelji i deca	+ 0.20
Rodaci	+0.26
Ujak/tetka i nećak/nećakinja	+0.34
Pravi roditelji i deca	+0.50
Braća i sestre	+0.55
Fraternalni blizanci	+0.56
Identični blizanci u različitim sredinama	+0.75
Identični blizanci u istoj sredini	+0.87

Prema: Mekgark, H. *Razvoj i promena*. Beograd: Nolit, 1978, str. 104.

(izvor: Yensen, A.R. How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 39: 1 – 123.

Ovo ipak ne znači da su nativistička gledišta pogrešna. Raspoloživi podaci ukazuju na to da su hereditarni (nasledni) faktori značajniji u određivanju individualnih razlika kad je u pitanju inteligencija. Ipak, danas istraživanja u ovoj oblasti nisu u stanju da jasno odrede koliki je udeo nasleđa, a koliki sredinskih faktora. Otvoreno je pitanje da li se dejstvo ove dve grupe faktora i može jasno razdvojiti.

Literatura:

Ivić, I., Milinković, M., Smiljanić, V. i Rosandić, R.: *Razvoj i merenje inteligencije (I)*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1978 (str. 47-73.)

7. Razvoj mišljenja

Saznajni (kognitivni) razvoj počinje rođenjem. Najraniji oblici saznanja sastoje se u opažajno-praktičnoj delatnosti. Mišljenje počinje da se razvija kasnije, u toku druge godine života. Ono je dakle, samo jedan vid saznajne aktivnosti, onaj koji je najrazvijeniji i najsloženiji.

Saznajni razvoj, po Pijažeu, odvija se kroz tri osnovna stadijuma:

1. *senzomotorna inteligencija* (0-24 meseca), koja ima šest razvojnih faza,
2. *priprema i organizacija konkretnih operacija*, sa dve faze:
 - a) *preoperacioni period* (2-7 godina)
 - b) *konkretne operacije* (7-11 godina)
3. *formalne operacije* (11-15 godina)

Navedene uzraste treba samo uslovno shvatiti jer su individualne varijacije u tom pogledu velike. Za Pijažea je bitan nepromenljivi redosled stadijuma, a ne njihove uzrasne granice. Takođe, treba napomenuti da je 15. godina period konačnog konstituisanja formalnih operacija, a ne njihov kraj.

U kom se stadijumu, i na koji način, pojavljuje mišljenje kao saznajna aktivnost? Prema Pijažeu, kraj senzomotornog perioda označava početak razvoja mišljenja. U senzomotornom periodu, saznajna aktivnost se odvija kroz opažaje i praktične akcije, dakle, odnosi se isključivo na ono što neposredno okružuje dete, ono što je sada i ovde, u njegovom opažajnom polju. Za razliku od opažajno-praktične aktivnosti, mišljenje podrazumeva predstavljanje (mada se nikako ne svodi na njega) onoga što nije u opažajnom polju. Mišljenje, dakle, prevazilazi "sada i ovde", a nužan uslov za to prevazilaženje je *sposobnost reprezentacije* (predstavljanja) odusutnog.

Kada se javlja ova sposobnost? Ako detetu od 6-8 meseci sakrijemo igračku pred njegovim očima, ono je neće tražiti. Igračka je za njega nestala, jer nije u stanju da je predstavi (nema sposobnost reprezentacije). U ovoj fazi, kako kaže Pijaže "Svet je za dete totalitet slika koje se pojavljuju ni iz čega i vraćaju ni u šta"². Onoga trenutka kad dete počne da traži sakriveni predmet, može se smatrati i da je u stanju da ga predstavi (u početku samo kratkotrajno, i samo ako je predmet sakriven pred njegovim očima). Ovaj izuzetno važan momenat u intelektualnom razvoju, koji predstavlja sâm elementarni osnov razvoja mišljenja, Pijaže je nazvao *šema permanentnog objekta*. Do njene pojave, u najelementarnijem vidu, dolazi na uzrastu od oko 9 meseci. Od tog momenta, dete postepeno počinje da doživljava svet i objekte (žive i nežive) u njemu kao nešto što je nezavisno od njega samog i njegovih akcija. (O ovoj temi videti detaljnije u tekstu *Daleko od očiju, ali ne i od uma* u R. Hock, 2004).

Pošto je na ovaj način formirana ideja o postojanom objektu, reprezentacija postaje sve nezavisnija od okolnosti, tako da je dete krajem druge godine (18-24 meseci) u stanju da prati skrivenu i mnogostruku premeštanja objekta. U ovoj razvojnoj fazi (VI, i poslednja, faza razvoja senzomotorne inteligencije) reprezentacija je postala dovoljno razvijena da omogući početak razvoja mišljenja.

Literatura: Pijaže, Ž., Inhelder, B.: *Intelektualni razvoj deteta*, str. 7-16.

7.1. Kako deca misle: osnovna teorijska gledišta

Da li se, i kako, mišljenje deteta razlikuje od mišljenja odrasle osobe? O ovome su se, na samim počecima istraživanja u ovoj oblasti, pojavila dva osnovna teorijska gledišta.

Prema tradicionalnom shvatanju, ono što opažamo kao specifičnosti detetovog mišljenja (a što se obično manifestuje kroz „dečja usta“ - koja najčešće zabavljaju, a ponekad i zbunjuju odrasle) proizvod je činjenice da dete naprosto ima manje znanja o

² Piaget, J. *The Construction of Reality in the Child*. New York: Ballantine Books, 1971. (pp. 46 – 47).

svetu (i sebi samom u tom svetu) nego odrasla osoba. Usled toga, a ne zato što misli na neki kvalitativno različit način, ono često donosi i neobične zaključke.

Dvadesetih godina prošlog veka, istraživanja Žana Pijažea ozbiljno su dovela u pitanje ovakve stavove. Ispitujući decu 2 do 6 godina starosti, Pijaže je došao do zaključka da se način na koji dete misli sistematski i *kvalitativno* razlikuje od mišljenja odrasle osobe. Na osnovu tih istraživanja, on je opisao i objasnio čitav niz specifičnosti, obeležja karakterističnih samo za dečje mišljenje, koje se na kasnijim uzrastima gube i ustupaju mesto zrelijim oblicima mišljenja. Polemišući s tim zaključcima, psiholozi (uglavnom britanske i američke škole) navodili su argumente u prilog stavu da u detetovom mišljenju ima mnogo manje specifičnosti nego što je to tvrdio Pijaže. Svaki od ova dva stava može se braniti odgovarajućim činjenicama, pa ćemo ovde navesti neke od njih.

U prilog stavu koji su razvili i razradili britanski i američki psiholozi, govori sledeća situacija iz života:

Jedna porodica sa dva mala sina (5 i 9 godina), došla je na letovanje u mesto u kome je prethodno boravila pre nego što je mlađi sin bio rođen. Roditelji su se sve vreme podsećali svog prethodnog boravka u tom mestu, pri čemu bi uvek pominjali starijeg sina. U jednom trenutku, mlađi sin je upitao gde je on tada bio. Pošto je majka odgovorila da je on tada bio u njenom stomaku, dečak je užasnuto pitao: „A zašto si me progutala?“

Dečak je izveo pogrešan zaključak na osnovu nepoznavanja anatomije i fiziologije trudnoće. Međutim, sam proces zaključivanja je bio potpuno ispravan. Taj zaključak je izveden po modelu savršenog silogizma:

velika premisa: stvari dospevaju u stomak tako što se progutaju
mala premisa : ja sam bio u stomaku
zaključak: ja sam bio progutan

Ovakvi primeri idu u prilog stavu da deca samo naizgled misle različito od odraslih, a da je zapravo reč o tome da ona nemaju dovoljno znanja. Drugim rečima, razlika između deteta i odraslog u ovom pogledu je samo *kvantitativna*, a ne i *kvalitativna*.

Pijažeova istraživanja, s druge strane, otvaraju drugačiju perspektivu. U ispitivanjima razvoja *pojmovna konzervacije*, on je pokazao da dete predškolskog, pa i mlađeg osnovnoškolskog uzrasta (uzrast varira zavisno od oblasti konzervacije), nije u stanju da uvidi da neka količina (broj, dužina, masa, površina, količina tečnosti, težina) ostaje nepromenjena, očuvana (otud naziv *konzervacija*) uprkos promeni izgleda. U svojim istraživanjima izvedenim sa decom, on je pokazao da, u slučaju konzervacije, ono što odrasloj osobi i starijem detetu izgleda očigledno, jeste zapravo zaključak, *intelektualna konstrukcija*, izvedena pomoću mentalnih operacija. Dete mlađeg uzrasta je, međutim, na preoperacionom stupnju, za koji je karakteristična izrazita vezanost za ono što je pojavno upadljivo. Zbog toga, smatra Pijaže, ono još uvek nije sposobno za ovakvu vrstu zaključivanja. Navešćemo jedan od nekoliko mogućih primera testova konzervacije:

Pred dete se stave dva reda žetona (bombona, dugmića ...) i od njega se traži da odgovori da li ih ima isti broj. Ako su žetoni raspoređeni u optičkoj korespondenciji 1 : 1, petogodišnje dete će odgovoriti da ih ima isti broj.



Ako se korespondencija naruši (npr. zbijenjem jednog reda), dete će odgovoriti da sada u jednom redu ima manje elemenata.



Veoma je važno uočiti da su u ovoj situaciji detetu opazajno dostupni isti jednostavni podaci kao i odraslom (i nešto starijem detetu), ali da ono ipak izvodi bitno različit zaključak. Ovde, dakle, ne može biti govora o nedostatku odgovarajućeg znanja. Upravo ovakva ispitivanja (testovi konzervacije) su, između ostalog, poslužila Pijažeu da dokumentuje svoju tezu o kvalitativnim razlikama u načinu mišljenja dece u odnosu na odrasle.

Među istraživanjima Pijažeovih oponenta posebno je zanimljivo ono (M. Donaldson i saradnici, 1974) koje ukazuje na to da je mnogo manje „nekonzervanata“ (dece koja su sklona da na testovima konzervacije daju pogrešne odgovore) ako se situacija postavi tako da izgleda da je do promene došlo slučajno (npr. žetone je slučajno pomerio „nevaljali Medonja“ – ginjol lutka kojom upravlja eksperimentatorov saradnik skriven ispod stola). Ovo ukazuje na mogućnost da deca svoje odgovore daju oslanjajući se, između ostalog, na ono što pretpostavljaju da ispitivač (koji u standardnoj proceduri sâm izvodi promenu) od njih očekuje da kažu. Na ovu tendenciju davanja *socijalno poželjnih odgovora* ukazuju i druga istraživanja, kako sa decom, tako i sa odraslima.

Kakva god da su tumačenja, sama činjenica da je sa decom predškolskih uzrasta potrebno posebno voditi računa o načinu postavljanja testova konzervacije - zadataka koji su tako jednostavni za odrasle, pa i za samo nešto stariju decu - dovoljno ubedljivo govori u prilog Pijaževom stavu da je njihovo mišljenje obeleženo određenim kvalitativnom specifičnostima. Jedno od tih obeležja je to da su ova deca izrazito sklona oslanjanju na neposredne perceptivne podatke. U narednom odeljku ćemo se pozabaviti ovim i drugim specifičnim obeležjima mišljenja u periodu pripreme i organizacije konkretnih operacije (*preoperacioni period*).

7.2. Karakteristike dečjeg mišljenja u preoperacionoj fazi

Osnovne karakteristike mišljenja deteta na preoperacionom nivou (usled kojih ono nije u stanju da misli kao odrasli) mogle bi se rezimirati na sledeći način:

1. Konkretnost
2. Egocentrizam
3. Centracija
4. Ireverzibilnost
5. Stanja nasuprot transformacijama
6. Transduktivno zaključivanje

Važno je uočiti da se sve ove karakteristike međusobno prožimaju.

Konkretnost: detetova misao je prikovana za one aspekte situacije koji su pojavno najupadljiviji.

Egocentrizam: Dete, kad govori, samo tvrdi, a ništa ne obrazlaže. Ono smatra da svi misle isto što i ono, svi vide stvari na način na koji ih ono vidi, pa ne oseća potrebu da svoja mišljenja i objašnjava. Za njega, njegovo mišljenje o nekoj pojavi nije samo jedno od mogućih mišljenja, ono veruje da je upravo to jedina istina. Ovo se najjasnije vidi u poznatom Pijažeovom testu *Tri planine*. Ako pred dete postavimo tri kupe (koje treba da predstavljaju planine), i ako oko ove postavke premeštamo lutku, dete do 8-9 godina (ponekad i starije) neće biti u stanju da odredi kako se "tri planine" vide sa različitih tačaka gledišta lutke (da, između nekoliko pogrešnih, odabere sliku koja prikazuje planine sa zadate lutkine tačke gledišta). Ono neće biti u stanju da reši ovaj zadatak sve dok se ne oslobodi *perceptivnog egocentrizma* (isključive vezanosti za sopstvenu tačku gledišta) i ne stekne sposobnost da zamisli tačku gledišta drugoga, t.j. dok se ne decentrira.

Centracija: pažnja deteta je vezana (centrirana) za samo jedan (pojavno najupadljiviji) aspekt situacije koju posmatra, tako da ono nije u stanju da uzme u obzir i druge aspekte te situacije koji su bitni da bi je pravilno shvatilo (u primeru sa nivoom tečnosti u dvema čašama različite širine, to je npr. samo visina, ili samo širina tako da nije u stanju da uvidi da je količina ista).

Ireverzibilnost (nepovratnost): dete nije u stanju da vrati operaciju unazad, na početno stanje (vidi raniji primer sa žetonima).

Stanja nasuprot transformacijama: u svom viđenju neke situacije, dete je usredsređeno na odvojena stanja, a ne na transformacije kojima ta stanja prelaze jedna u druga. Npr., ako detetu pokažemo ovakav crtež: |___ i kažemo da on predstavlja štap koji stoji uspravno i koji je pao, a zatim mu pokažemo niz drugih crteža, od kojih samo jedan prikazuje transformacije iz početnog u završno stanje, dete neće moći da odabere pravi crtež (dakle, nije u stanju da sebi predstavi transformacije).

Transduktivno zaključivanje: za razliku od indukcije (od pojedinačnog ka opštem) i dedukcije (od opšteg ka pojedinačnom), transdukcija je zaključivanje u kome se ide od pojedinačnog ka pojedinačnom.

7.3. Konkretne operacije

Poklapaju se otprilike sa pravim ili poznim detinjstvom, koje traje od 7 godine do puberteta. Po Pijažeu, "Operacija je akcija koja se može vratiti na svoju početnu tačku i može biti integrisana sa drugim akcijama koje takođe poseduju odliku reverzibilnosti"³.

Za razliku od senzomotorne inteligencije koja operiše opažajima i praktičnim akcijama, konkretne operacije operišu predstavama (opažajima i akcijama prenetim na unutrašnji plan – internalizovanim). Operacije su reverzibilne i integrisane u sistem akcija. Misao, zahvaljujući tome, postaje pokretljiva. Akcije koje dete izvodi u početku su spoljašnje, a kasnije postaju internalizovane (prenose se na unutrašnji plan) i integrisane u sistem akcija. Svaka pojedinačna akcija koja je deo tog sistema je operacija.

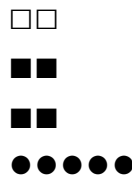
U toku konkretno-operacionog stupnja, ograničenja prethodnog (preoperacionog) stupnja se postepeno gube. U oblasti konzervacije broja, količine i dužine, npr. dete stiže do operacionog nivoa oko 7 godine, dok se konzervacija težine razvija tek kasnije (oko 9

³ Piaget, J., Inhelder, B.: *The Child's Conception of Space*, London, Routledge & Kegan Paul, 1956, p. 36.

godine). Najkasnije se gubi egocentrizam (u drugoj polovini konkretno-operacionog perioda).

Na nivou konkretnih operacija dete je još uvek u priličnoj meri egocentrično i, kao što je rečeno, daleko sposobnije da operiše predstavama nego apstraktnim materijalom. U tom smislu, uputno je da se, koliko god je to moguće, u nastavi koriste slike i praktična demonstracija.

Na preoperacionom stupnju, dete nije u stanju da rešava probleme klasifikacije, ako svrstavanje u klasu podrazumeva više od jednog kriterijuma (npr. oblik i boja). Na konkretno-operacionom nivou dete rešava ovakav problem klasifikacije, ali samo ako je prikazan pomoću slika ili predmeta. Npr. ako se detetu prikaže sledeći zadatak sa žetonima različitih boja i oblika:



Ovde postoje dva moguća kriterijuma za klasifikaciju – oblik (četvrtasto-okruglo) i boja (crna-bela). Dete na preoperacionom nivou može da reši zadatke klasifikacije sve dok oni uključuju samo jedan kriterijum: da li ima više crnih ili belih, i da li ima više četvrtastih ili okruglih. Ali, ako ga pitamo da li ima više okruglih ili crnih, ili, da li ima više četvrtastih ili belih, ono neće moći adekvatno da odgovori jer nije u stanju da koordinira dva kriterijuma (oblik i boju) i integriše ih u jedan sistem. Na nivou konkretnih operacija, dete postaje sposobno da rešava zadatke ove vrste, osim ako mu se postave isključivo verbalnim sredstvima.

7.4. Formalne operacije

Formalne operacije su po Pijažeu "operacije na operacijama". Operacija, dakle, može da postane predmet operacije višeg reda. Misao može postati predmet analize, predmet mišljenja. Tek na ovom nivou (formalne operacije se konstituišu u toku adolescencije, i trajna su odlika normalnog odraslog mišljenja) subjekt postaje svestan sopstvenih mentalnih operacija, koje je i na prethodnom nivou u stanju da izvede, ali ne i da ih analizira.

7.5. Razvoj shvatanja prostora, vremena i uzročnosti

7.5.1. Razvoj shvatanja prostora

Do uzrasta od 3-4 meseca dete opaža prostor sasvim nezavisno različitim čulima, što se može uočiti iz njegovog ponašanja: ako čuje zvuk, neće okrenuti glavu u pravcu odakle dolazi zvuk, ako vidi predmet, neće posegnuti za njim, itd. Po Pijažeu, za dete ovih uzrasta postoji onoliko različitih prostora koliko i čula kojima ih opaža. Posle 3-4 meseca, dete okreće glavu na zvuk, a zatim poseže za predmetima. Ovo se događa zahvaljujući, pre svega, neurofiziološkom sazrevanju, koje podrazumeva sazrevanje intersenzornih veza u korteksu (moždanoj kori). Na uzrastu od 3-4 meseca dolazi, dakle, do uspostavljanja veza između centara za različita čula u moždanoj kori. Sada, dete je u stanju da konstruiše celovit prostor. U vezi sa opažanjem i razumevanjem prostora

posebno su zanimljiva istraživanja opažanja dubine, o čemu se detaljnije može pročitati u tekstu *Pazite na vizualni ponor!* u R. Hock, 2004.

Na kraju 1 godine, pojavljuje se sposobnost reprezentacije, pa ono postaje sposobno da predstavi sebi i prostor koji ne vidi. Ovo se odnosi na prostor koji neposredno okružuje dete. Kad je u pitanju daleki prostor, dete tokom čitavog preoperacionog perioda ima teškoće da adekvatno predstavi odnose u njemu. Mada je u svom neposrednom, bliskom prostoru, već na uzrastu od 1-1,5 godine savladalo činjenicu da se predmeti među sobom nalaze u prostornim odnosima koji su nezavisni od njegovog (detetovog) položaja i kretanja, u toku preoperacionog perioda ono to ne shvata kad je u pitanju daleki prostor. Tako će, na primer, konstatovati da planina menja oblik kada prolazimo pored nje, i da se povećava kad joj se približavamo.

Daleki prostor dete dugo, ponekad i na ranom osnovnoškolskom uzrastu, posmatra egocentrično, i centrirano je na pojedinačne aspekte i odnose elemenata u njemu, a ne na objektivni sistem odnosa (prostornih koordinata) u tom prostoru. Ono će, recimo, planinu i ono što je na njoj nacrtati tako što će npr. drvo i kuću postaviti pod pravim uglom u odnosu na ivicu planine. Takođe, neće biti u stanju da nacrtaju put do škole i put do parka, ako se oni ukrštaju (predstavice ih paralelno – ono se usredsređuje na svaki od ovih puteva pojedinačno, a ne na njihove objektivne međusobne odnose). Tek oko 9-10 godine, dete u potpunosti savlađuje prostorni egocentrizam, mada ga postepeno prevazilazi od vremena polaska u školu, u čemu sama škola igra značajnu ulogu.

7.5.2. Razvoj shvatanja vremenskih odnosa

Sudeći po rezultatima brojnih Pijažeovih ispitivanja ovog problema, do uzrasta od oko 4 meseca za dete postoji samo *sada* i *ovde*. To "sada" traje veoma kratko – koliko je potrebno da se izvede jedna kratka radnja (npr. pokret ruke). Ovo se menja tako da se pri kraju 1 godine vremenska perspektiva produžava.

Sa pojavom reprezentacije, stvaraju se uslovi za jednu kvalitativnu promenu u ovoj oblasti: dete je u stanju da se seća (predstavlja sebi prošle događaje) i očekuje buduće događaje (predstavlja moguće buduće događaje na osnovu prethodnog iskustva ili svojih želja i potreba). Zahvaljujući ovome, vremenska perspektiva se proteže značajno i ispred i iza sadašnjeg trenutka. Ipak, ovo je tokom preoperacionog perioda, pa i izvesno vreme na početku konkretnih operacija, prožeto egocentrizmom: dete vreme i događaje u njemu sagledava isključivo iz perspektive sopstvenih doživljaja i sopstvenog života. Tako će tek na početku školskog perioda (po pravilu) početi da se služi satom i, nešto kasnije, kalendarom. I jedan i drugi objektivni sistem merenja vremena zahtevaju oslobađanje od egocentrizma i sposobnost da shvate složeni sistemi vremenskih odnosa (minuti, sati, dani, nedelje, meseci, godine, vekovi itd.).

Isto tako, dete na preoperacionom stupnju (usled centracije na stanja nasuprot transformacijama), nije u stanju da uvidi da su dva predmeta, koja eksperimentator pred njegovim očima istovremeno pokrene i zaustavi, putovala isto vreme, ukoliko su prešla različite puteve (ono će tvrditi da je A "putovalo duže"):

U toku konkretno-operacionog perioda, pojmovi vremena, pređenog puta i brzine konačno se integrišu u jedinstven sistem.

7.5.3. Razvoj shvatanja uzročnosti

U samom početku, nekoliko meseci po rođenju, dete ne razlikuje uzrok i posledicu. Oni su za njega jedna celina. Postepeno (u III fazi senzomotorne inteligencije), ono otkriva razliku kad je u pitanju njegova sopstvena aktivnost: ono uradi nešto (npr. povuče kanap) i očekuje posledicu (npr. da se pokrenu igračke okačene iznad krevca). Ipak, uviđanje ove uzročno-posledične veze ne ide dalje od njegove neposredne, kratkotrajne aktivnosti. Postepeno u toku druge godine, ono opaža da se različitim načinima može doći do istih posledica (npr. igračke se mogu pomeriti i dohvatiti na različite načine). Ono, takođe, postepeno otkriva da druge osobe mogu biti uzročnici određenih promena.

U drugoj polovini druge godine, zahvaljujući pojavi reprezentacije, dete može da predvidi posledicu na osnovu uzroka, i da na osnovu posledice zaključi o uzroku. Ipak, ovo je na tim ranim uzrastima ograničeno samo na situacije u kojima su odnosi između uzroka i posledice jednostavni ili su detetu dobro poznati iz iskustva. Ako, skriveni iza zaklona, pomeramo lutku, dete (oko 1,5 godine) zainteresovano gleda, zatim zaviruje iza zaklona i otkriva onoga ko to čini (uzročnik). Ono nije iznenađeno – očekivalo je upravo taj uzrok na osnovu onoga što je videlo (zamislilo je uzrok na osnovu posledice). Na ovom istom uzrastu, dete je u stanju i da zamisli kakva bi bila posledica nekog postupka (uzroka), i to često koristi da bi ostvarilo svoje ciljeve.

Sve ove sposobnosti razumevanja kauzalnih odnosa ograničene su u preoperacionom periodu na one situacije koje se neposredno tiču deteta. Kada treba da zaključuje o odnosima uzroka i posledica van takvih situacija, ono najčešće ne uspeva u tome. Npr. ako mu se dâ rečenica: "Izgubio sam olovku zato što..." da je završi, ono može reći "... ne pišem". Ili "Dražio sam psa zato što ... me je ujeo". Dete, zapravo, ima maglovitu predstavu o tome da ova dva dela rečenice nekako idu zajedno i povezuje ih sa "zato što". Ono se uopšte ne bavi time kakva je to vrsta odnosa. Njegovo mišljenje se sastoji iz jednostavne *jukstapozicije* činjenica ili ideja (jukstapozicija – ređanje činjenica jednih pored drugih, bez obzira na prirodu njihovih međusobnih odnosa). Dete se ne bavi prirodom ovih odnosa upravo zato što je egocentrično: ono smatra da svako misli isto kao i ono, i da ga svako, prema tome, potpuno razume.

Egocentrizam u zaključivanju (kao i u svakoj drugoj oblasti) prevazilazi se, ma koliko to paradoksalno zvučalo, sticanjem svesti o sebi (kada dete postane svesno sebe kao jednog među mnogima koji misle, kada shvati da je njegovo gledište jedno među mnogim gledištima). Na uzrastu od 7-8 godina dete pravi razliku između kauzalnog objašnjenja (kojim se uspostavlja veza između dve činjenice: "Okliznuo sam se zato što je trotoar bio klizav") i psihološkog ("motivacionog") objašnjenja (kojim se povezuju jedna namera i jedan postupak: "Udario sam ga zato što mi je uzeo igračku"). Ali do uzrasta od oko 9 godina ono još uvek ima teškoće sa trećom vrstom objašnjenja: logičkom implikacijom kojom se uspostavlja veza između dve ideje ili dva suda: "polovina od 6 je 3 zato što je $3 + 3 = 6$ ", ili "ova životinja je još uvek živa zato što se kreće". Dete mlađe od 9 godina često će u ovakvim situacijama dati manje zrelo objašnjenje, npr. "polovina od 6 je 3 zato što je to tačno".

Literatura:

Pijaže, Ž. i Inhelder, B. *Intelektualni razvoj deteta*. ZUNS, Beograd, 1978. (str. 30-40)
Donaldson, M. *Um deteta*. ZUNS, Beograd, 1982. (str. 55 – 76)

8. Razvoj pojmova (Vigotski)⁴

Po Vigotskom, pravi pojmovi formiraju se tek na početku adolescentnog perioda, a kod mlađe dece postoje psihološke tvorevine koje su samo *funkcionalni ekvivalenti pojmova* (tj. takve tvorevine koje za dete u toku rešavanja zadatka imaju istu onu funkciju koju kod adolescenata i odraslih imaju pojmovi, ali se po psihološkim svojstvima bitno razlikuju od pojmova).

Vigotski razlikuje *tri tipa grupisanja*:

Sinkreti – Retko se sreću iznad 6 godina, na nižim uzrastima su znatno češći. To su, u stvari, neoformljene i neuređene množine predmeta gde je teško sagledati po kom obeležju su predmeti stavljeni u određene grupe. Najčešće se razvrstavanje vrši na osnovu nekakvih subjektivnih utisaka (veza između utisaka i misli uzima se kao stvarna veza između predmeta). Samo u izvesnoj meri u sinkretima dolaze do izražaja objektivne veze između predmeta, npr. prostorni odnosi.

U ovoj fazi značenje reči je u stvari jedno difuzno ime za difuznu, neodređenu gomilu predmeta.

Kompleksi – Kompleksi su dominantan oblik grupisanja kod dece sve do adolescentnog perioda.

Za razliku od sinkreta, u kojima se grupisanje vrši na osnovu subjektivnih veza, kod kompleksa se predmeti grupišu na osnovu stvarnih, objektivnih veza, ali su ipak te veze bitno različite od onih koje srećemo kod pojmova, tj. zakoni kompleksivnog mišljenja se bitno razlikuju od onih po kojima funkcioniše pojmovno mišljenje.

Osnovna specifičnost kompleksa u poređenju sa pojmovima jeste što veze među predmetima nisu apstraktne i logičke nego su konkretne i faktičke. A pošto su faktičke veze među predmetima veoma šarolike, iz toga sledi da se različiti elementi mogu uključivati u komplekse na osnovu različitih obeležja, što znači da ne postoji jedan princip razvrstavanja koji se dosledno sprovodi, već se stalno skače sa jednog principa na drugi. Usled toga, elementi ulaze u kompleks kao realne, individualne jedinice, sa svim svojim posebnim obeležjima, i kompleks ne stoji iznad elemenata kao opštija kategorija, već se sliva sa elementima.

Imenovati predmet u kompleksivnom mišljenju znači dati skupno ime jednoj konkretnoj grupi predmeta koji su međusobno povezani na osnovu različitih faktičkih srodnosti.

Vigotski je opisao sledećih pet tipova kompleksa:

Asocijativni kompleks: jezgro je jedan elemenat, a drugi mu se pridružuju po različitim asocijativnim linijama (npr. po boji, obliku, po sličnosti ili kontrastu itd.).

Kolekcija: takav kompleks kod koga se elementi uzajamno dopunjuju, grupa sastavljena od predmeta svih boja ili svih oblika, i u jednoj grupi se ne ponavljaju isti primerci. Kolekcija može biti slična asocijativnom kompleksu, naročito ako se dopunjavanje ne vrši samo na osnovu jednog, već na osnovu više obeležja (da budu zastupljene sve boje, svi oblici, npr.).

U realnom životu dete se sreće sa grupisanjima predmeta koja po svojoj prirodi predstavljaju kolekcije (npr. delovi odeće, pribor za jelo, itd.).

Difuzni kompleks: ovaj kompleks formiran je na osnovu nejasno određenog obeležja. Npr. dete najpre grupiše predmete po boji, a potom u istu grupu svrstava i one koji su

⁴ Preuzeto iz Ivić, I., Ignjatović-Savić, N., Rosandić, R.: *Priručnik za vežbe iz razvojne psihologije*, SDPS, 1989.

perceptivno bliski njima (npr. crvena – ružičasta – narandžasta...). Ili se, npr. uzmu trouglovi, pa im se pridruže trapezi kao difuzno slični, trapezima se pridruže četvorougli, ovima višeugli itd. Ustvari, grupisanje se vrši na osnovu neodređenog utiska nekakve opštosti među elementima, usled čega je difuzni kompleks nejasno ograničen i u načelu se može beskrajno proširivati (slično kao i lančani kompleksi).

Lančani kompleks: to je onaj tip kompleksa gde dete uzme jedan elemenat, pa mu pridruži drugi na osnovu jednog obeležja (npr. da po boji bude sličan prvom), a treći elemenat pridružuje drugom po nekom novom obeležju (npr. i drugi i treći su trouglasti) i tako se po lancu prelazi sa jednog obeležja na drugo. Ovo je ustvari najčistiji vid kompleksa, jer se grupisanje vrši jasno na osnovu objektivnih svojstava elemenata, ali nema jednog dosledno primenjenog merila grupisanja, već se stalno skače sa jednog faktičkog obeležja na drugo (nema strukturnog jezgra grupisanja), tako da su svaka dva susedna elementa u lancu povezana na osnovu različitog obeležja.

Pseudo-pojmovi: ovo je najrazvijeniji i najčešći vid kompleksivnog mišljenja. U svakodnevnom životu deteta pseudo-pojmovi nastaju zbog toga što dete ne formira samostalno svoja grupisanja, nego to čini pod uticajem odraslih, i naročito pod uticajem verbalnog označavanja (jedno zajedničko ime za grupu različitih predmeta već sugerise njihovo grupisanje). I tako, dete može da napravi isto grupisanje kao i odrasli, ali da do toga dođe različitim putem. Na taj način dobijamo grupisanje koje obuhvata isti krug predmeta kao i pojmovno grupisanje (npr. dete stavi u jednu grupu sve trouglove, ili sve veće i visoke figure), ali se do tog istog rezultata došlo različitim putem (odrasli pomoću apstraktnog obeležja "trougao", a dete pomoću perceptivne sličnosti).

Pojmovi – Pravi pojmovi se po Vigotskom pojavljuju tek na početku adolescentnog perioda. Oni se razlikuju od kompleksa po nizu obeležja: grupisanje se vrši na osnovu apstraktno izdvojenog obeležja, tokom celog grupisanja subjekt se pridržava jedinstvenog merila grupisanja, pa su grupe jasno određene po obimu i obuhvataju samo one elemente koji zadovoljavaju jedinstveno merilo. Postoji jasan logički odnos između opšteg i pojedinačnog (pojedinačno ulazi u grupu kao apstraktni elemenat i gubi svoja individualna svojstva), reč je oznaka samo za opšte (zajedničko) svojstvo na osnovu koga je izvršeno grupisanje, postoji hijerarhija pojmova po opštosti.

U eksperimentalnoj situaciji pojmovno grupisanje se ispoljava tako što subjekt već u toku rešavanja zadatka izdvaja pojedina obeležja ("sada ću da ih grupišem po visini"), što u određenoj fazi rešavanja dolazi do neke vrste aha-doživljaja (kada subjekt uvidi koje je obeležje relevantno), pa se ostatak grupisanja vrši brzo i bez pogreške, što je subjekt u stanju da kod ponovljenog grupisanja odmah izvrši pravilno razvrstavanje, što ume da eksplicira merila razvrstavanja, može da vrši transfer, da pronade nove elemente koji bi spadali u datu grupu, itd.

Razvoj govora

1. Simbolička (semiotička) funkcija

Sposobnost govora je funkcija specifična za ljudsku vrstu. Neka od distinktivnih obeležja govora sreću se i kod drugih vrsta, ali je ljudska vrsta jedina koja poseduje ovu funkciju. Npr. neke ptice, kao papagaji, poseduju sposobnost artikulacije glasova, ali njihov "govor" ne služi za sporazumevanje, i stiče se uslovljavanjem. Gluvonemi ljudi, s druge strane, nemaju sposobnost artikulacije glasova, ali imaju sposobnost sticanja i korišćenja sistema znakova gestovne prirode za sporazumevanje što je, kao što će se videti, jedno od svojstava simboličke funkcije, koja je nužni uslov za pojavu govora. Mnoge životinjske vrste koriste *znakove* za sporazumevanje – npr. različite vrste zvukova i leta kod ptica i insekata – ali ovi znakovi nisu uključeni u *sisteme znakova*, što je jedno od distinktivnih obeležja ljudskog govora. Osim toga, znakovi koje koriste životinje uvek su neposredni izraz nekog organskog stanja u kome se organizam nalazi (strah, bol, glad, potreba za parenjem, itd.), te su oni prema tome po svojoj prirodi vezani za ono što označavaju (tzv. *motivisani znaci – signali*), dok su znaci koji se koriste u ljudskom govoru po svojoj prirodi nezavisni od onoga što označavaju, proizvoljni u odnosu na označeno (tzv. *arbitrarni znaci, simboli* – npr. reč "kuća" ne stoji ni u kakvoj nužnoj i prirodnoj vezi sa onim što označava). O arbitrarnosti ljudskog govora najrečitije govori sama činjenica postojanja različitih jezika. Ljudska vrsta, osim toga, raspolaže ne samo različitim jezicima (koji svi koriste različite znake iste prirode – foničke u govoru i grafičke u pisanju), nego i drugim načinima sporazumevanja, kojima su svojstveni znaci drugačije prirode (slikovni znaci, gestovni znaci, sistem označavanja u muzici, činovi u vojsci, uniforme, zastave, grbovi itd.). Ljudski govor je, dakle, samo jedan od nekoliko mogućih vidova sporazumevanja svojstvenih ljudskoj vrsti ali, budući da je najrazvijeniji, obično se koristi kao model za analizu ostalih. Nastanak, korišćenje i dalje razvijanje ovih različitih sistema označavanja i sporazumevanja omogućeni su postojanjem jednog specifično ljudskog svojstva – *simboličke funkcije* (pravilniji naziv je semiotička funkcija, zato što su simboli samo jedna moguća vrsta znakova – arbitrarni znaci – ali je izraz "simbolička funkcija" dugo u upotrebi pa ćemo i mi ovde koristiti taj naziv). Čovek je, dakle, jedina životinjska vrsta koja raspolaže ovom funkcijom – otuda naziv "animal symbolicum" (simbolička životinja). Ova funkcija je, između ostalog, *differentia specifica* (specifična razlika) ljudske vrste – ono svojstvo po kome se ljudska vrsta razlikuje od svih ostalih.

Kako se određuje simbolička funkcija?

"Simbolička funkcija je opšta sposobnost sticanja i korišćenja ili stvaranja znakova, semiotičkih sistema i izvođenja semiotičkih operacija, i sticanja ili stvaranja semiotičkih realnosti" (I. Ivić: *Čovek kao animal symbolicum*).

Imajući u vidu da postoje i drugi semiotički sistemi osim govora i da pojam semiotičkih realnosti prevazilazi govor, može se reći da je ljudski govor samo jedna od manifestacija ove opšte (i specifično ljudske) sposobnosti koja se zove semiotička (simbolička) funkcija. Navedena definicija određuje *tri nivoa* simboličke funkcije.

1. Sposobnost sticanja (učenja) i korišćenja ili stvaranja znakova

Ovo je minimalna definicija i ona je u najčešćoj upotrebi. Bitno je uočiti da sposobnost sticanja i korišćenja znakova, s jedne strane, i sposobnost stvaranja znakova, s druge, nisu istog stepena složenosti, tako da već ova minimalna definicija omogućava da se izdvoje

različiti razvojni nivoi simboličke funkcije. Prema eksperimentima koji su izvođeni u poslednje dve decenije sa antropoidnim majmunima, najniži nivo simboličke funkcije (sposobnost sticanja i korišćenja znakova) zajednički je za čoveka i njegovog "prvog suseda" u evolucionom smislu. Ovo međutim, nikako ne znači da je čovekoliki majmun u stanju da govori, ne samo zato što nije u stanju da artikuliše glasove (to nisu u stanju ni gluvonemi ljudi) već zato što nikada ne može da stigne do viših razvojnih nivoa simboličke funkcije.

II. Sposobnost sticanja i korišćenja ili stvaranja znakova, semiotičkih sistema i izvođenja semiotičkih (znakovnih) operacija

Ova definicija postavlja dodatne zahteve: sticanje i korišćenje ili stvaranje sistema znakova i izvođenje operacija unutar sistema znakova ili pomoću znakova. Do ovog drugog nivoa razvoja stiže jedino čovek (to je onaj nivo koji omogućava nastanak, usvajanje, korišćenje i razvijanje ljudskog govora).

III. Sposobnost sticanja i korišćenja ili stvaranja znakova, semiotičkih sistema i izvođenja semiotičkih operacija, i sticanja ili stvaranja semiotičkih realnosti

Na osnovu posedovanja semiotičkih sistema i pomoću semiotičkih delatnosti čovek, pored fizičke realnosti u kojoj živi, stvara svet simboličkih proizvoda (rukotvorina i umotvorina – jezika kao socijalne institucije, nauke, umetnosti, religije, mitova itd.), odnosno stvara kulturu, s jedne strane. S druge strane, zahvaljujući semiotičkim sistemima i delatnosti, čovek stvara i jednu drugu vrstu semiotičke realnosti: svoj unutrašnji svet (unutrašnji govor, mišljenje, svest i samosvest). Ljudska kultura s jedne strane i čovekov privatni unutrašnji svet u celini, s druge strane, pokazatelji su, dakle, ovog najvišeg nivoa simboličke sposobnosti.

U okviru ovog kursa, mi ćemo se posebno zadržati na samo jednoj od manifestacija simboličke (semiotičke) funkcije – razvoju govora.

2. Svojstva jezika kao semiotičkog sistema

Jezik je sistem koji se sastoji iz znakova. Rečeno je prethodno da znaci mogu biti različite vrste. Najopštija je podela znakova na motivisane (one koji poseduju neku prirodnu vezu sa označenim, bilo da su neki objektivni vid označenog – kao što je dim znak da gori vatra – signali, bilo da imaju sličnost sa označenim – ikonički znaci, kao što su slike, skulpture i sl.) i arbitrarne (proizvoljne), koji objektivno nemaju nikakve veze sa označenim. Ovu drugu vrstu znakova većina autora naziva simbolima. Pijaže ove nazive upotrebljava drugačije: simboli su kod njega motivisani znaci, a znacima naziva ona označavajuća koja su kod drugih autora simboli (npr. govorni znaci).>

Govorni znaci, foneme (glasovi) i morfeme (reči) su, dakle, simboli, budući da ne stoje ni u kakvoj objektivnoj vezi sa onim što označavaju. (Slika nekog predmeta, recimo kuće, bila bi ikonički znak, koji je motivisan, a reč koja označava taj isti predmet – odnosno klasu kojoj taj predmet pripada, u ovom slučaju reč "kuća", bila bi arbitraran znak). Jedno od suštinskih svojstava jezika kao semiotičkog sistema (sistema znakova) je, dakle, *arbitrarnost*. Jezik se, takođe, odlikuje *diskretnošću* (znaci su međusobno odvojeni, kao slova u reči ili reči u rečenici) i *linearnošću* (znaci se ređaju linearno, jedan iza drugog), opet za razliku od ikoničkih i drugih znakova. Konačno, jezik je, kao semiotički sistem, *socijalan*, kako po svom poreklu, tako i po svojoj funkciji: stiže se u komunikaciji sa drugim ljudima, i koristi se za komunikaciju sa drugim ljudima.

Literatura:

Ivan Ivić: *Čovek kao animal symbolicum*, Nolit, Beograd, 1978, str. 85-92.

3. Mišljenje, simbolička funkcija i govor

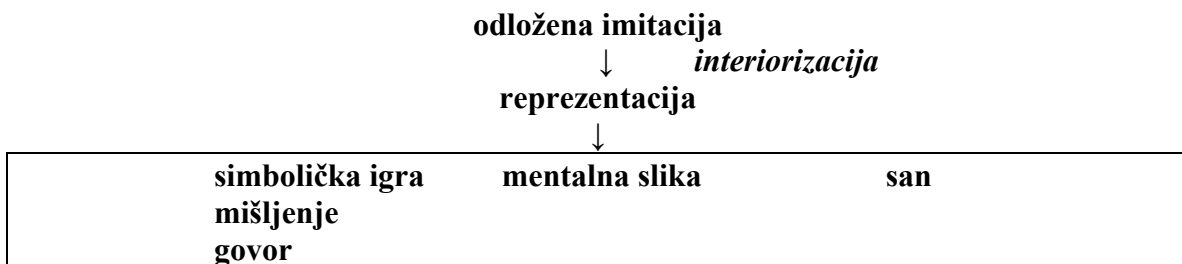
I kod male dece i kod životinja postoje primitivni oblici označavanja za koje nije potrebna simbolička funkcija – signali. Npr. kad malo dete na kraju prve i početku druge godine čuje udaranje štapa na stepenicama ono kaže "deda". Taj zvuk (*znak i signal*) stoji za označeno (deda). To je jedan oblik označavanja. Nužni preduslov za javljanje simboličke funkcije je, s jedne strane, razlikovanje znaka od označenog, i, s druge, njihovo povezivanje.

Još jedan vid ovih "primitivnih" znakova je *indicija* – pokazatelj (nešto što ukazuje na označeno, deo označenog, postoji uzročno-posledična veza između znaka i označenog). Indicija je, recimo, deo nekog delimično sakrivenog predmeta (npr. ruka lutke koja je pokrivena ćebetom – na osnovu ovakve indicije, dete može da prepozna predmet) na osnovu koga možemo da rekonstruišemo (prepoznamo) celinu. Tragovi u snegu su takođe indicije, jer se na osnovu njih zna da je neko tuda prošao, određeni miris je takođe indicija, npr. miris hrane ili nekog cveća.

Ovakvi vidovi označavanja, gde su oznaka i označeno na neki način spojeni, gde je oznaka deo ili posledica označenog, karakteristični su za dete pre pojave simboličke funkcije.

Reprezentacija – sposobnost predstavljanja objekata koji nisu trenutno u opažajnom polju, ima ključnu ulogu u razvoju govora i mišljenja. Pojava koja nedvosmisleno ukazuje na postojanje reprezentacije je odložena imitacija. Pijaže je razmatrao sve faze razvoja imitacije, i uočio da oko polovine prve godine dete počinje da imitira neke pokrete u situaciji kada ih vidi (imitira pokret koji je neko pred njim izveo). Dete nikada do godinu i po dana starosti neće imitirati modele koji su odsutni, nego samo prisutne modele. Dete između 18 i 24 meseca, međutim, može da imitira modele koji trenutno nisu tu, koji su odsutni – to je **odložena imitacija**. Na primer, Pijažeova ćerkica od 18 meseci je imala posetu jednog dečka koji je iz određenih razloga počeo da plače, da viče i da se baca po podu. Kada je on otišao, devojčica je počela takođe da viče i da plače, ali očigledno bez razloga – verovatno po ugledu na njega. Vremenom se i krug modela proširuje – deca imitiraju životinje, čak i predmete (npr. crkveni toranj, avion).

Imitacija, koja je spoljašnje, vidljivo predstavljanje onoga što je odsutno, polako se prenosi na unutrašnji, mentalni plan. Ovaj proces postepenog unošenja sopstvenih imitativnih postupaka na unutrašnji plan naziva se *interiorizacija*.



Reprezentacija je, dakle, u početku spoljašnja akcija, da bi se tokom razvoja interiorizovala, prenela na unutrašnji plan i postala mentalna reprezentacija. Ona je nužna za javljanje simboličke funkcije. Simbolička funkcija se manifestuje u više oblika: mišljenje, govor, snovi, mentalna slika, simbolička igra.

U simboličkoj igri, krajem 2 godine, dete npr. u sred dana uzima ćebence i stavi ga ispod glave kao da spava, nekoliko sekundi. Ono je izvelo ceo ovaj ritual da bi se igralo, imitirajući samo sebe, ali u drugoj situaciji. U ovom slučaju, odložena imitacija je podređena simboličkoj igri: dete koristi jedan objekt ili radnju da bi označilo drugi objekt ili radnju. U simboličkoj igri se u početku koriste privatni simboli (npr. kašika predstavlja telefonsku slušalicu), da bi se kasnije u nju uključili i simboli socijalne prirode (npr. govor, igračke).

Mentalna slika, san, simbolička igra, po Pijažeu su vidovi ispoljavanja simboličke funkcije. Simbolička funkcija je, kao što je rečeno, takođe nužni uslov pojave govora i mišljenja, pri čemu je od presudnog značaja za razvoj i jednog i drugog činjenica da se psihički razvoj deteta odvija u socijalnoj sredini, koja je nužan uslov pojave i jednog i drugog.

Literatura: Pijaže, Ž. i Inhelder, B. *Intelektualni razvoj deteta*, ZUNS, Beograd, 1978. (str. 183-185).

4. Neke osobenosti govora na mlađem osnovno-školskom uzrastu

Kod dece je često *struktura rečenice* drugačija nego kod odraslih. Dečja rečenica je u mnogim pogledima gramatički neispravna, i ovo se postepeno gubi tokom mlađeg školskog uzrasta. U postizanju gramatičke ispravnosti, svakako, značajnu ulogu igra upravo školovanje. Na mlađem školskom uzrastu još se povremeno primećuju ostaci *egocentrizma* (nesposobnost deteta da se stavi u položaj druge osobe, kojoj nešto objašnjava), tako da će dete, kada su mu na raspolaganju samo verbalna sredstva, često davati nerazumljiva objašnjenja (ovo je međutim, daleko manje izrazito nego kod predškolskog deteta, i postepeno se gubi). Dečji govor je više *situacioni* nego *kontekstni*. Kod situacionog govora, razumljivost zavisi od poznavanja situacije u kojoj se govor odvija, dok bi bez uzimanja u obzir te situacije ovaj govor bio nerazumljiv. Kontekstni govor, karakterističan za starije dete i odraslog, razumljiv je na osnovu sopstvenog konteksta.

Kod dece se, u nekim situacijama, u govoru prepoznaje još jedna odlika preoperacionog mišljenja – *konkretnost*. Ona se, kao i egocentrizam, postepeno gubi tokom mlađeg školskog uzrasta, u velikoj meri zahvaljujući i samom školovanju. Dešava se da deca ovog uzrasta ponekad ne mogu da odvoje reč, kao znak, od onoga što ona označava, što često dovodi i do pogrešnih konstatacija. Npr. može se desiti da dete, ako ga pitamo da uporedi dužinu reči "konj" i "zečić", kaže da je prva reč duža, misleći, naravno na činjenicu da je ono što ova reč označava (konj) duže od onoga što označava druga reč (zečić). Pravovremena i dovoljno razumljiva razjašnjenja učitelja u ovakvim situacijama veoma su značajan faktor oslobađanja od konkretnosti u govoru.

Literatura: Ivan Furlan: *Čovjekov psihički razvoj*, Školska knjiga, Zagreb, 1981, str. 102-105.

Moralni razvoj

Teorije o razvoju moralnosti

Prema tradicionalnom gledištu, opšteprihvaćenom sve do kraja XIX veka u Evropi, čovek se rađao kao moralno biće, tj. moralne vrednosti (stavove i uverenja o tome šta je dobro a šta zlo, šta treba, a šta ne treba činiti i sl.), kao i ostale karakteristike ličnosti, davao je Bog, tako da su se ljudi rađali kao dobri ili zli, moralni ili nemoralni. Sigmund Frojd, psihijatar i jedan od najrevolucionarnijih mislilaca svog vremena, tvrdio je upravo suprotno: dete se rađa amoralno (dakle, ni moralno ni nemoralno, već bez ikakvog odnosa prema moralnim normama), a njegova moralnost razvija se u toku ranog detinjstva, u neposrednoj vezi sa moralnim normama njegovih roditelja. Razvoj moralnosti Frojd je vezivao za razvoj jedne (od tri) instance ličnosti – *superega (nad-ja)*, koja se razvija unošenjem moralnih vrednosti roditelja, oko četvrtle ili pete godine života. Proces kojim dete unosi u sebe (usvaja) ove moralne vrednosti Frojd je nazvao *identifikacija* (poistovećenje sa roditeljima, iz straha od kazne – da ne bi bilo kažnjeno ili odbačeno od strane roditelja, dete usvaja njihove moralne vrednosti i poštuje norme koje oni postavljaju, do te mere da ih doživljava kao svoje sopstvene). Kritični period za usvajanje ovih moralnih vrednosti, tj. za identifikaciju i sam razvoj moralnosti, jesu prvih nekoliko godina života.

U tom periodu, zavisno od odnosa sa roditeljima, dete će usvojiti njihove moralne norme (tj. doći će do identifikacije) ili ih neće usvojiti, i razviće se u ličnost bez moralnih vrednosti.

Iz Frojdove teorije proizilazi da će različiti aspekti detetovog (i kasnije odraslog) moralnog ponašanja biti konzistentni (u međusobnom skladu, dosledni). Jedna serija studija, izvedena još tridesetih godina (Hartshorne i May), imala je za cilj upravo da ispita ovu pretpostavku. Hoće li se, dakle, isto dete u različitim situacijama u kojima ima priliku da prekrši neku moralnu normu, nesvesno činjenice da je posmatrano (dakle, kad odgovara pred sopstvenom savešću) ponašati konzistentno (dosledno)? Ova empirijska studija pokazala je da neće. Ovakav eksperimentalni nalaz, svakako, nije u skladu sa Frojdovom pretpostavkom da će moralno ponašanje pojedinca, budući da svi njegovi postupci proizilaze iz iste strukture ličnosti, biti konzistentno u različitim situacijama. Ova studija je, takođe, pokazala da između verbalnog izražavanja moralnih vrednosti i stvarnog moralnog ponašanja dece ne postoji nikakav odnos, ili da je čak negativan (deca koja su varala i lagala, verbalno su osuđivala varanje i laganje, dakle, kršenje moralnih normi – isto, ili čak više, nego deca koja su ove norme i "na delu" poštovala). Ovi nalazi, svakako, dovode u sumnju Frojdove postavke o razvoju moralnosti. Ipak, ovo je i do danas ostala najobuhvatnija i najrazrađenija teorija u ovoj oblasti.

U okviru jednog drugačijeg pristupa razvoju uopšte, Pijažeovog pristupa, nastala je jedna drugačija teorija o razvoju moralnosti. I sam Pijaže je razvio neke ideje o nastanku moralnosti, naglašavajući prelazak sa subjektivne na objektivnu moralnost, oko sedme godine (u skladu sa svojom opštom idejom o stadijumima, on je smatrao, i ispitivanjima dokazivao, da dete na preoperacionom stupnju razvoja nije u stanju da jednu situaciju procenjuje objektivno, uzimajući u obzir i druge tačke gledišta osim svoje sopstvene, usled egocentrizma. Otuda će, na ovom stupnju, često donositi pogrešne moralne sudove. Tek prevazilaženje egocentrizma stvara uslove za razvoj objektivne moralnosti.

Lorens Kolberg (Kohlberg) je, polazeći od Pijažeeve ideje razvojnih stadijuma, dao razrađeniju teoriju razvoja moralnosti kod dece. Prema Kolbergu, moralno suđenje (prosuđivanje da li je neki postupak ispravan sa moralne tačke gledišta), koje je, po njemu, od centralne važnosti za moralni razvoj, prolazi kroz šest osnovnih stadijuma, i tri razvojna nivoa.

I. Predkonvencionalna moralnost

1. Orijehtacija na kaznu i poslušnost

Moralni sudovi i postupci motivisani su spolja, pretnjom kazne, a karakteriše ih poslušnost da bi se izbegla kazna. Pažnja u prosuđivanju posvećuje se posledicama, a ne namerama (pa će tako postupak koji je, iz dobre namere, izazvao veliku štetu, biti procenjen kao lošiji nego onaj kojim je stvorena manja šteta, iako je namera bila zla).

2. Naivni instrumentalni hedonizam

Na ovom stadijumu, dete se konformira (postupa u skladu sa moralnim normama) da bi nešto dobilo, da bi došlo do nagrade. Ova, još uvek primitivna forma moralnosti (jer dete veruje da sa sobom samim i onim što poseduje može da čini šta hoće, bez obzira na posledice koje to može imati po druge) ipak označava razvojni napredak: dete postaje svesno svojih sopstvenih interesa (budući da mu je centralna vrednost zadovoljenje sopstvenih potreba).

II. Konvencionalna moralnost

3. Orijehtacija na interpersonalno slaganje (orijehtacija "dobar dečko-devojčica")

Na ovom stadijumu, dete se konformira da bi izbeglo neodobravanje drugih. Važno je biti "dobar". Ovde se, na doduše površan i stereotipiziran način, priznaje važnost dobrih namera i pomaganje drugima (ali samo dok ne izlazi iz okvira propisanih uloga).

4. Orijehtacija na autoritet ("red i zakon")

Ono što odražava poštovanje autoriteta, doživljava se kao dobro. Savest je izjednačena sa ograničenjima koja postavljaju zvanični autoriteti. Osoba se konformira da bi izbegla neodobravanje tih zvaničnih autoriteta, a ne sebi ravnih.

III. Postkonvencionalna moralnost

5. Orijehtacija na društveni ugovor

Ispravno ponašanje se određuje u smislu standarda oko kojih postoji slaganje u društvu. Javlja se svest o relativnosti ličnih vrednosti i pridaje se važnost usaglašavanju individualnih vrednosti u cilju opšteg dobra. Pojedinaac se konformira upravo u cilju opšteg dobra.

6. Orijehtacija na univerzalne etičke principe

Moralnost se definiše kao odluka na osnovu savesti. Moralni principi se usvajaju prema ličnom izboru, zasnovani pre na apstraktnim idejama (npr. "živi i pusti druge da žive") nego na konkretnim pravilima ponašanja (npr. deset božjih zapovesti ili pravila ponašanja koje propisuje neka druga religija).

Kolberg smatra da ovaj razvojni sled može varirati što se tiče tempa (može biti brži ili sporiji) ali, prema njegovim ispitivanjima, nema promene redosleda ovih stadijuma (ova ispitivanja vršena su u sredinama tako međusobno različitim kao što su: SAD, Turska, Tajvan, Meksiko). Na osnovu toga, Kolberg smatra da moralno suđenje ima isti univerzalni razvojni put kao i mišljenje uopšte – da je, dakle, u znatnoj meri nezavisno od uticaja sredine u kojoj dete odrasta. O Kolbergovim istraživanjima i tumačenjima razvoja moralnosti videti detaljnije u tekstu *Koliko ste moralni?* (R. Hock, 2004).

Emocionalni razvoj

Pojam i značaj afektivne vezanosti

Ovaj pojam (engl. *attachment*) uveo je u psihologiju Džon Bolbi (*Bowlby*). Njegov rad je bio pod velikim uticajem etologije (disciplina koja izučava ponašanje i psihologiju životinja u prirodnim uslovima – ne eksperimentalnim – uključujući i čoveka). Pojam afektivne (emocionalne) vezanosti od velikog je značaja u pokušaju objašnjenja celokupnog emocionalnog, pa donekle i socijalnog razvoja, jer se tiče prvog odnosa koji pojedinac zasniva s nekom drugom osobom iz svoje sredine. Kakva je priroda tog odnosa, i u kakvoj je on vezi sa odnosima koje pojedinac zasniva kasnije u životu?

Afektivna vezanost ispoljava se prvi put na uzrastu od oko 5-6 meseci. Načini njenog ispoljavanja u to doba su: osmehivanje, gukanje, pružanje ruku, privijanje, plač kada voljena osoba (objekt afektivne vezanosti) odlazi i prestanak plača kad se vrati. Ko je "objekt afektivne vezanosti"? To je jedna osoba, odrasla, po pravilu majka (odnosno osoba koja vodi stalnu brigu o detetu). Sve malopre pomenute manifestacije afektivne vezanosti odnose se, na početku života, isključivo na tu jednu osobu. Odmah po javljanju ovih prvih manifestacija afektivne vezanosti, dolazi do ispoljavanja straha od nepoznatih osoba (što je samo još jedna, posredna manifestacija afektivne vezanosti: svesno sigurnosti koju oseća u prisustvu voljene osobe, dete odmah potom postaje svesno da takvu sigurnost ne može očekivati od svih drugih).

Kakva je funkcija afektivnog vezivanja? Neki istraživači bili su skloni da misle da se radi isključivo o zadovoljavanju fizičkih potreba deteta – osoba koja te potrebe zadovoljava po pravilu je istovremeno objekat afektivne vezanosti. Istina je da ovaj dvostruki status objekta afektivne vezanosti zamagljuje na prvi pogled pravu prirodu afektivne vezanosti, ali mnoga istraživanja su pokazala da dete, i onda kada su mu sve fizičke potrebe zadovoljene, ispoljava potrebu za nežnošću i toplinom. O prvom istraživanju koje je skrenulo pažnju na ovu činjenicu i time temeljno promenilo način gledanja na prirodu osećanja koje obično zovemo ljubav, detaljnije se može pročitati u tekstu *Otkriće ljubavi* (Hock, 2004).

Dobijanje nežnosti i topline stvara kod malog deteta osećanje sigurnosti, a time i osnovu za razvoj samostalnosti. Ona deca kod koje ta rana potreba za sigurnošću nije zadovoljena iz bilo kojih razloga (npr. deca od rođenja podizana u domovima) ispoljavaju često u kasnijem razvoju, i u odraslom dobu, ozbiljne poremećaje ponašanja. Ukoliko je, dakle, detetova potreba za afektivnom vezanošću na vreme i na adekvatan način zadovoljena, utoliko će ono imati veće osećanje sigurnosti i moći će da razvije *eksplorativno (istraživačko) ponašanje*. Dete se, dakle, u istraživanje sredine koja ga okružuje (kako fizičke tako i socijalne) upušta samo polazeći od te sigurne osnove, stvorene afektivnom vezanošću. Empirijska ispitivanja pokazuju da se eksplorativno ponašanje dece od 6 do 12 meseci starosti povećava u prisustvu majke, a smanjuje u njenom odsustvu ili u prisustvu nepoznate osobe (Ainsworth & Witting, 1969, navedeno prema Megrark, 1978, str.77 – 78.). Iz ekskluzivnosti ove prve afektivne veze, dete kreće u ispitivanje i zasnivanje novih afektivnih veza. One, međutim, nikada više nisu tako snažne i ekskluzivne kao ova prva veza.

Sa uzrastom, menjaju se načini ispoljavanja afektivne vezanosti, kao i njeni objekti. Kod odraslijeg deteta, to više neće biti gukanje, ili plakanje u odsustvu voljene

osobe. Neki oblici ispoljavanja afektivne vezanosti zadržavaju se, međutim, u toku života (osmehivanje, traženje fizičke blizine i kontakta itd.). Objekti afektivne vezanosti se, takođe, menjaju. Pre svega, oni se umnožavaju. Tokom detinjstva, ipak, to ostaju uglavnom odrasle osobe, a od dece uglavnom braća i sestre. Kasnije u toku života, osoba se afektivno vezuje za svoje vršnjake (prijateljstva) i, posebno, osobe suprotnog pola.

Mada se objekti i načini ispoljavanja afektivne vezanosti tokom razvoja menjaju, priroda ove potrebe ostaje ista u toku života: njena funkcija ostaje da zadovolji potrebu pojedinca za sigurnošću i prihvaćenošću. Naravno, kasnije u toku detinjstva, a pogotovu u odraslom dobu, afektivna vezanost se prepliće sa drugim potrebama (npr. sa seksualnošću u odnosima sa osobama suprotnog pola), tako da ju je ponekad teško prepoznati. Ipak, potreba za afektivnom vezanošću ostaje osnov svih emocionalnih odnosa u životu odrasle osobe, a kakvi će ti odnosi biti u mnogome zavisi od načina zadovoljavanja te potrebe u najranijem detinjstvu.

Literatura:

Bowlby, J. *Child care and the growth of love*. Penguin Books, London, 1953.

Mekgark, H. *Razvoj i promena*. Nolit, Beograd, 1978.

Razvoj ličnosti

Ličnost se u psihologiji tradicionalno određuje kao najdominantnije forme interpersonalnog ponašanja koje pojedinac manje-više kontinuirano ispoljava. O tome kako se razvija ličnost postoje mnoga različita teorijska gledišta. Uglavnom svi se slažu da je socijalizacija – svi procesi koji dovode do toga da najmlađi počinju da osećaju i ponašaju se slično većini odraslih pripadnika njihove kulture – ključna za ovaj aspekt razvoja.

Načini na koje *agensi socijalizacije* (porodica, škola, vršnjaci, razne društvene institucije) deluju u interakciji sa biološkim (naslednim) faktorima razvoja ličnosti predstavljaju glavni izvor neslaganja među teoretičarima. S jedne strane, teoretičari socijalnog učenja (američka psihološka tradicija) smatraju da su interpersonalne reakcije koje su karakteristične za pojedinca, npr. agresivnost ili altruizam, načini ponašanja stečeni (naučeni) u socijalnoj sredini, i ne pridaju značaj naslednim (biološkim i psihološkim) faktorima. Psihoanalitičari, mada na nekoliko različitih načina, u razvoju ličnosti naglašavaju ulogu unutrašnjih psiholoških procesa i konflikata, koji bitno određuju načine na koje će agensi socijalizacije (pre svega roditelji) delovati na oblikovanje ličnosti.

Treba uočiti da je za oba ova teorijska gledišta, uprkos svim suprotnostima, zajedničko osnovno shvatanje čoveka kao pasivnog primaoca uticaja koji određuju njegov psihički razvoj. Ovde će sasvim ukratko biti reči o originalnoj Frojdovoj teoriji ličnosti i njenog razvoja, kao i o teoriji jednog drugog psihoanalitičara, Erika Eriksona, koji se u svojim shvatanjima prilično udaljio od Frojda tako da je klasična psihoanaliza za njega samo polazna osnova.

Struktura ličnosti po Frojdu

Po Frojdu, ličnost se sastoji iz tri instance: id (ono), ego (ja) i superego (nad-ja). Od ove tri, samo prva (id) postoji od rođenja, dok se druge dve razvijaju kasnije, kao rezultat životnih okolnosti deteta (odnosa sa roditeljima). **Id** je sila koja nagoni na

direktno zadovoljenje telesnih potreba. *Ego* je praktična, racionalna komponenta ličnosti. On počinje da se pojavljuje tokom prve godine života, kao reakcija na činjenicu da se detetove potrebe ne mogu uvek neposredno zadovoljiti (npr.: dete postepeno uči različite načine da izazove pažnju roditelja i navede ih da zadovolje njegove potrebe u situacijama kada plakanje ne donosi neposredne rezultate. Gukanje, osmehivanje, kasnije govor – sve bi po Frojdu bili načini ponašanja nastali kao rezultat funkcionisanja Ega). Između treće i četvrte godine razvija se i *Superego* – "moralni agens" ličnosti, koji se razvija kao rezultat identifikacije deteta sa roditeljem istog pola i inkorporacije (unošenja na unutrašnji plan) moralnih standarda odraslih (pre svega roditelja).

Stadijumi psihoseksualnog razvoja

Ovi su stadijumi, po Frojdu, univerzalni (svaki pojedinac u toku svog razvoja prolazi kroz njih istim redosledom). Stadijumi su u velikoj meri određeni urođenom tendencijom organizma da smanji napetost i doživi prijetnost. Svaki stadijum obeležen je razvojem osetljivosti u određenom delu tela (erogene zone). Frojd je ove stadijume nazvao *psihoseksualni* da bi ukazao na to da je razvoj sukcesivno koncentrisanje i smanjivanje napetosti u različitim erogenim zonama koje dominiraju u različitim životnim dobima.

Svaki stadijum je povezan sa određenim konfliktom koji mora biti razrešen da bi dete napredovalo u sledeći. Međutim, u prelazanju iz jednog stadijuma u drugi može doći do teškoća. Prvo, postojeće potrebe mogu biti neadekvatno zadovoljene, tako da dolazi do frustracije (osujećenje zadovoljenja potrebe) i konflikt povodom toga ostaje prisutan u psihičkom sklopu pojedinca. Ili, potrebe mogu biti isuviše dobro zadovoljene, tako da ne postoji impuls da se iz date razvojne faze izađe, i ponašanja karakteristična za tu fazu se nastavljaju. Prema tome, bilo frustracija, bilo preterano zadovoljenje potreba mogu dovesti do *fiksacije* na određenom razvojnom stupnju, iako je, po uzrastu, dete već trebalo da ga prevaziđe.

Prva *erogena zona* (u značenju koje ovom terminu pridaje Frojd) su usta – prva zadovoljenja najosnovnijih potreba vezana su za ovu zonu (u najranijem periodu, sisanje je gotovo jedina aktivnost koju dete obavlja u budnom stanju). Budući da su u ovoj razvojnoj fazi i koncentracija i smanjenje napetosti vezani za usta, Frojd ju je nazvao *oralna*. U sledećoj, *analnoj* fazi, pražnjenje creva postaje glavni izvor smanjenja napetosti. U toku treće, *falusne* faze (3-5 godina), dete postaje svesno prijatnih osećanja koja mu donosi manipulisanje sopstvenim genitalijama. Genitalna zona je, dakle, treća po redu erogena zona u psihoseksualnom razvoju.

Po Frojdu, način na koji roditelji reaguju na ove prirodne tendencije svojstvene svakom od stadijuma značajno utiče na ličnost deteta u odraslom dobu (primer: preterana roditeljska strogost u formiranju higijenskih navika – dakle, u analnoj fazi – može stvoriti preterano urednu osobu sa suviše razvijenom samokontrolom).

Ova prva tri stadijuma pripadaju *pregenitalnom periodu*, u kome detetovi seksualni instinkti (bitno je imati na umu da kod Frojda "seksualno" ima značenje daleko šire nego "genitalno", tj. da se odnosi na sve aktivnosti koje donose prijetnost, a ne samo one koje se van konteksta ove teorije nazivaju seksualnim) još nisu usmereni na reprodukciju.

Sledeća dva stadijuma sam Frojd je smatrao nebitnim za razvoj osnovne strukture ličnosti. *Period latencije* traje od završetka falusne faze do početka puberteta, i

karakteriše se odsustvom konflikata svojstvenih prethodnim fazama. *Libido* (energija seksualnih instinkata – s tim da "seksualno" i ovde treba shvatiti u Frojdovskom smislu) u ovoj razvojnoj fazi miruje.

Za vreme **genitalnog stadijuma** (počinje sa početkom puberteta) libido se reaktivira i biva usmeren ka osobama suprotnog pola (dok je u pregenitalnim fazama bio usredsređen na različite zone i aktivnosti sopstvenog tela). Ukoliko u prethodnim fazama nije došlo do značajnih fiksacija libidinalne energije, nje u ovoj fazi ima dovoljno da se usmeri na objekte suprotnog pola i da ličnost tako započne da zasniva uspešne i zadovoljavajuće odnose u tom domenu.

Jedna od slabosti Frojdove teorije (naročito značajna za centralnu temu ovog kursa – psihički razvoj deteta u ranom osnovnoškolskom periodu) je nedostatak bavljenja razvojem ličnosti u periodu latencije – upravo onom periodu koji se vremenski poklapa sa polaskom deteta u školu i njegovim prvim značajnijim kontaktima sa širom sredinom izvan porodice. Istraživači koji su radili u teorijskom okviru psihoanalize, ali su je usmeravali u pravcima različitim od klasičnog (Frojdovog), često nazivani "neo-Frojdovci", uglavnom su posvećivali više pažnje ovoj razvojnoj fazi. Izložićemo ovde, ukratko i delimično, teorijske poglede jednog od njih, Erika Eriksona.

Literatura: Mekgark, H. *Razvoj i promena*, Nolit, Beograd, 1978, str. 24-28.

Razvoj ličnosti po Eriku Eriksonu

Kao i Frojd, Erikson pretpostavlja postojanje libidinalne ili emocionalne energije od samog početka života i pripisuje joj ključnu ulogu u ljudskom psihičkom funkcionisanju. On, takođe, smatra da se razvoj odvija kroz nekoliko faza, od kojih se neke vremenski poklapaju sa originalnim Frojdovim razvojnim fazama. Ipak, postoje tri osnovne oblasti u kojima Eriksonova teorija značajno odstupa od Frojdove.

Prvo, on daleko veći značaj u razvoju ličnosti pridaje egu, razumnom delu ličnosti (dok se Frojd mnogo više usredsredio na iracionalne, instinktualne aspekte ličnosti – id). Eriksonovo pridavanje značaja uticaju socijalnih faktora na razvoj ličnosti vidi se već i u nazivu kojim označava razvojne faze – psihosocijalni stadijumi (za razliku od Frojdovih psihoseksualnih).

Drugo, Erikson posmatra pojedinca u širem socijalnom okviru porodice i njenog kulturnog nasleđa, za razliku od Frojda, koji se usredsređuje na trougao majka-otac-dete. Treće, Erikson ističe da svaki pojedinac ima prilike da razreši svoje razvojne krize (i načine na koje do toga dolazi), dok Frojd naglašava patološke ishode njegovog neuspeha da to učini. Za razliku od Frojda, koji insistira na presudnosti najranijeg detinjstva za dalji razvoj ličnosti (dakle i na nemogućnosti da se konflikti nastali u tom periodu razreše kasnije), Erikson kaže: "Malo je toga što se ne može izlečiti kasnije, a mnogo toga što se može sprečiti da se uopšte dogodi"⁵.

Mada se Erikson u suštini slaže sa Frojdom u pogledu značaja prvih godina života, on je smatrao da se čovek razvija čitavog života, tako da u svojoj teoriji izlaže osam razvojnih stadijuma, koji se protežu kroz čitav život pojedinca. U ovom tekstu, koji se bavi psihičkim razvojem u detinjstvu, usredsredićemo se samo na četiri prva stadijuma.

⁵ Erikson, E.: *Childhood and Society*. Norton, New York, 1963. (p. 104).

1. Osnovno poverenje nasuprot nepoverenju

Dete stupa u svet doživljavajući veliku promenu: iz topline i sigurnosti uterusa, ulazi u sredinu prepunu neizvesnosti i potencijalnih opasnosti. Način na koji roditelji, naročito majka, zadovoljavaju njegove osnovne telesne potrebe i kako se ponašaju prema detetu uopšte, značajno određuje da li će se kod deteta razviti poverenje ili nepoverenje kao osnovno osećanje u odnosu na svet u kome živi. Ako se detetove potrebe konzistentno i redovno zadovoljavaju, formiraju se određena očekivanja u vezi sa tim svetom: ono stiče poverenje u svoju okolinu i, zahvaljujući tome, postaje otvoreno za nova iskustva (ovde je moguće povući zanimljivu paralelu sa Bolbijevim shvatanjima odnosa afektivne vezanosti i eksplorativnog ponašanja).

2. Autonomija nasuprot stidu i sumnji

Centralni razvojni problem deteta između 1,5 i treće godine je konflikt oko toga da li da izražava ili ne izražava svoju volju. U ovom periodu, ono veoma brzo stiče sposobnosti da ispituje svet oko sebe i počinje da se smatra sposobnim da manipuliše izvesnim njegovim delovima.

Malo dete tako počinje da zasniva sopstvenu autonomiju, što često zahteva remećenje odnosa ranije zasnovane zavisnosti od drugih. Ali, paralelno sa ovom težnjom ka autonomiji postoje stid i sumnja: oni su zasnovani na još uvek postojećoj zavisnosti deteta od drugih i njegovom strahu od upuštanja u aktivnosti koje prevazilaze njegove sposobnosti. Konflikti ovog stadijuma jasno se vide u problemu navikavanja na čistoću: dete se stidi i sumnja u sebe zbog neuspeha da zadovolji roditeljska očekivanja i zbog nedostatka samopouzdanja, dok osećanje autonomije proističe iz uspešne samokontrole i samopouzdanja.

3. Inicijativa nasuprot osećanju krivice

Eriksonov konflikt između inicijative i osećanja krivice vremenski se poklapa sa Frojdovim falusnim stadijumom (3-5 godina). Sredina u kojoj dete živi na ovom uzrastu već očekuje, ili čak zahteva, da ono preuzme određene odgovornosti i ovlada nekim veštinama. Dete sada mora da inicira akciju u mnogim sferama, a ta akcija je ponekad u neskladu sa nezavisnošću drugih, tako da dovodi do osećanja krivice. Zahvaljujući inicijativi, dete uspostavlja sve čvršće i trajnije odnose sa vršnjacima, i postepeno počinje da izlazi iz okvira najuže porodice. Ono u ovom periodu počinje da postepeno shvata prilike koje mu se ukazuju u toj proširenoj sredini, i tako postaje sposobno da osećanje neuspeha i krivice pretvori u osećanje uspešnosti.

4. Marljivost nasuprot inferiornosti

Ako je postiglo osećanje uspešnosti dete je u stanju da izlazi na kraj sa izazovima koji mu se postavljaju ulaskom u takmičarske uslove školovanja. Dete se sve više vezuje za vršnjake: ono se sa njima i identifikuje i procenjuje sebe sa stanovišta njihovih merila. Glavna "tema" ovog perioda je savlađivanje postavljenih zadataka da bi se prevazišlo osećanje inferiornosti (manje vrednosti). Prevazišavši (trudom i marljivošću) osećanje inferiornosti, dete postaje spremno da se suoči sa burnim pubertetskim godinama koje ga očekuju.

Literatura:

Erikson, E. *Omladina, kriza, identifikacija*. Pobjeda, Titograd, 1967. (str. 77-118).

Socijalni razvoj

U odnose sa drugim ljudima dete se na početku života uključuje kao potpuno zavisno u pogledu zadovoljenja svih svojih potreba, kako bioloških, tako i psiholoških. Tokom razvoja, ono postaje sve sposobnije da mnoge od tih potreba zadovoljava samo. Zavisnost od drugih ljudi, međutim, ostaje trajna odlika ljudskog ponašanja (potpuna nezavisnost od drugih bila bi ravna asocijalnosti), ali se njeni načini ispoljavanja i njeni objekti menjaju tokom života. Proučavanje socijalnog razvoja, prema tome, velikim je delom proučavanje razvoja zavisnog ponašanja.

Prvi objekti zavisnog ponašanja (po pravilu majka, odnosno osoba koja se stara o detetu) i načini na koje se oni odnose prema najranijim detetovim ispoljavanjima zavisnog ponašanja bili su predmet mnogih studija, koje su pokazale nesumnjiv značaj ovih faktora u kasnijem socijalnom razvoju. Najveći broj teorija ličnosti podrazumeva da, bar u izvesnoj meri, postoji kontinuitet između jačine potrebe za zavisnošću u najranijem detinjstvu i u odraslom dobu kada se, kao što je rečeno, njeni objekti i načini ispoljavanja menjaju.

U najranijem detinjstvu, prvi objekt zavisnosti je majka (odnosno osoba koja se stara o detetu), a zatim, po pravilu, druge odrasle osobe. Što je dete starije, raste njegova vezanost za vršnjake i njegova zavisnost od njih, i to je vrsta zavisnosti koja traje i u odraslom dobu (prijatelji, braćni drugovi, itd.).

Što se tiče načina ispoljavanja zavisnosti, oni se sa uzrastom takođe bitno menjaju. Da li će ovih ispoljavanja u toku razvoja biti mnogo ili malo i kakvi će oni biti zavisi, kao što je napomenuto, u velikoj meri od toga kako se prvi objekti zavisnosti (pre svega, dakle, majka) odnose prema tim ispoljavanjima. Najraniji načini ispoljavanja zavisnosti bi se mogli podvesti pod naziv *traženje nežnosti (affection-seeking)*: maženje, privijanje, sedenje u krilu, sve što se ispoljava fizičkim dodirima i blizinom.

Ovakva ispoljavanja zavisnosti po pravilu su usmerena na odrasle (roditelje, vaspitačice u jaslicama) i, prema nalazima nekih istraživača, karakteristična su za decu mlađu od četiri godine. Kod starije dece, zavisno ponašanje se postepeno sve više usmerava na vršnjake (mada je tokom čitavog ranog detinjstva, pa i do adolescentnog perioda, ono uglavnom vezano za odrasle), a u njegovom ispoljavanju sve je manje traženja nežnosti, koje ustupa mesto *traženju pažnje i odobravanja (attention i approval-seeking)*. Ovo su, dakle, zreliji načini ispoljavanja zavisnosti.

Istraživanja zavisnog ponašanja rađena su i eksperimentalno i neeksperimentalno (intervju, skale procene, posmatranje). Jedna longitudinalna studija ovog ponašanja izvedena je u SAD (Kagan i Mos, 1960), i u njoj su poređani podaci posmatranja izvršenih kad je subjektima bilo između 6 i 10 godina, sa podacima iz intervjuva vođenog sa istim subjektima kad im je bilo između 20 i 30 godina. Mnogo veći kontinuitet zavisnog ponašanja nađen je kod osoba ženskog pola (devojčice koje ispoljavaju mnogo zavisnosti, pokazuju tendenciju da budu zavisne i u odraslom dobu). Takvog kontinuiteta kod muškaraca, međutim, nije bilo. Autori smatraju da je ova razlika čisto kulturni proizvod. Sredina toleriša, i čak podstiče, zavisno ponašanje kod devojčica i žena, dok ga suzbija i kažnjava kod dečaka odmah pošto prođe najranije detinjstvo.

Rezultati *neeksperimentalnih istraživanja* su veoma različiti i malo se gde potpuno slažu, tako da je moguće izneti samo njihove najopštije zaključke (ne gubeći iz vida da ima rezultata koji su u suprotnosti sa njima). Može se zaključiti da prezaštićena deca ispoljavaju veću sklonost ka zavisnom ponašanju nego ona koja nisu prezaštićena.

Na ovo, međutim, ukazuju samo neke studije (dok ima i takvih koje ukazuju na izvesnu vezu između odbojnosti majke i zavisnosti kod deteta). Rezultati, dakle, nisu jednoznačni. S druge strane, neka istraživanja pokazuju da postoji veza između nagrađivanja i odobravanja nezavisnog ponašanja (tačnije, zrelijih oblika zavisnog ponašanja, kao što je traženje odobravanja i pažnje) od strane majke i kasnijeg nezavisnog ponašanja od strane deteta.

Rezultati *eksperimentalnih studija* takođe su raznorodni. Ipak, izgleda da se na osnovu njih može zaključiti da frustracija i nedoslednost odraslih u ponašanju prema deci (ponekad ukazivanje pažnje i odobravanja, ponekad ne) izazivaju zavisnost. Izgleda da će deca više nastojati da steknu pažnju i odobravanje onda kada su ih lišena ili osujećena u pokušaju da do njih dođu.

Koje su karakteristike socijalnog funkcionisanja zavisnog deteta? Ono, po pravilu, *više reaguje na socijalne podsticaje* (nagrade, pohvale) – mada rezultati studija u ovoj oblasti takođe nisu jednoznačni. U jednoj studiji nađeno je da su socijalni podsticaji efikasniji kod dece (adolescenata) koja inhibiraju zavisno ponašanje (nepoverenje u druge, oklevanje da se prihvati pomoć), nego kod one koja ga ne inhibiraju. Treba naglasiti da suzbijanje zavisnog ponašanja nikako ne može biti shvaćeno kao pokazatelj manje potrebe za zavisnošću: pre bi bilo verovatno obrnuto (osobe kod kojih je, kažnjavanjem, suzbijeno ispoljavanje zavisnosti, ali ne i sama potreba). Pojačano reagovanje na socijalne podsticaje u vezi je i sa drugim korelatom zavisnosti – *podložnosti socijalnim uticajima*, na šta su neke studije i ukazale. Izgleda, dakle, da su zavisne osobe sklonije imitiranju drugih, otvorenije za ubeđivanje (sugestibilne) i da lakše podređuju svoje ponašanje grupnim normama (konformiraju se) nego nezavisni pojedinci. Izgleda da je jedan od korelata zavisnosti i *sposobnost da se saoseća sa drugima i spremnost da im se pomogne* – ove tendencije su, prema nekim studijama, izraženije kod zavisnih nego kod nezavisnih osoba. Nekoliko istraživanja koja su se bavila ispitivanjem sociometrijskog statusa zavisne dece ukazala su na *negativnu korelaciju između zavisnosti i popularnosti među vršnjacima* – zavisna deca su, dakle, izgleda manje popularna od svojih nezavisnih vršnjaka. Najzad, neke studije su ukazale na *vezu između suzbijanja zavisnosti i agresivnosti kod adolescenata*. U istraživanju izvedenom na maloletnim prestupnicima, utvrđeno je da najagresivniji među njima pokazuju i najveći stepen suzbijanja zavisnosti.

Ovo su neki od najranijih korena socijalnog i emocionalnog ponašanja, iz kojih izrastaju drugi složeni vidovi socijalne interakcije i ličnih vrednosti.